



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

DIÂNGELA CARDOSO MACIEL

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INFÂNCIA NA ESCOLA DO CAMPO

JOÃO PESSOA/PB

2017

DIÂNGELA CARDOSO MACIEL

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INFÂNCIA NA ESCOLA DO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação do Campo, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria do Socorro Xavier Batista

JOÃO PESSOA/PB

2017

M152p Maciel, Diângela Cardoso.

As práticas pedagógicas para a infância na escola do campo /
Diângela Cardoso Maciel. – João Pessoa: UFPB, 2017.
81f. : il.

Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista
Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Educação do
Campo) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação infantil. 2. Práticas pedagógicas. 3. Escola do campo.
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 373.2(043.2)

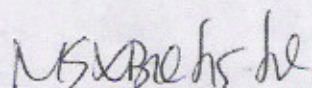
DIÂNGELA CARDOSO MACIEL

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INFÂNCIA NA ESCOLA DO CAMPO

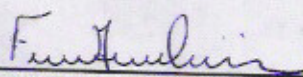
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação do Campo, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria do Socorro Xavier Batista

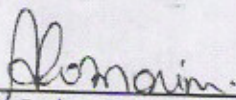
Banca Examinadora:



Prof.^a Dra. Maria do Socorro Xavier Batista (Orientadora)



Prof.^a Dra. Francisca Alexandre de Lima (Examinadora)



Prof.^a Dra. Ana Luisa Nogueira de Amorim (Examinadora)

Data de Aprovação: 14 / Dezembro / 2017

JOÃO PESSOA/PB
2017

Dedico este trabalho a todas as crianças que residem no campo do nosso País, na certeza de que a elas a melhoria na qualidade do atendimento, efetivamente implica em mudança de vida, as crianças da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marino Eleotério do Nascimento – Prof. Mário, vocês despertaram em mim o sentimento de contribuição e alegria.

AGRADECIMENTOS

Estes agradecimentos retratam de forma especial a participação, direta ou indiretamente, de todos aqueles que me ajudaram no decorrer da minha formação acadêmica.

Agradeço, primeiramente, a Deus e à Espiritualidade por conceder-me a condição, sabedoria e conhecimento necessários para realização deste trabalho, por toda benção e luz derramada em minha vida e pela proteção na minha caminhada.

Agradeço à minha família, em especial minha mãe, pela minha vida, dedicação, esforço, ensinamentos.

Ao meu irmão, Wilker, por toda ajuda, contribuição, parceria, ao longo de todo esse trabalho. De maneira muito especial agradeço à Prof.^a Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, minha orientadora, por despertar em mim a curiosidade em adquirir conhecimentos a respeito da Educação do Campo. Agradeço por toda a sua paciência e colaboração ao longo dos encontros, agradeço a sua disponibilidade para me orientar na construção do trabalho, procurando sempre esclarecer da melhor maneira possível as minhas dúvidas e inquietações. Ao corpo docente do Curso de Pós-graduação Especialização em Educação do Campo, João Pessoa-PB/CE/UFPB, pela formação durante este ano do curso. Foi uma experiência maravilhosa e muito enriquecedora na minha formação acadêmica e pessoal, pela construção de novos conhecimentos e aprofundamentos de temáticas já pesquisadas.

A toda equipe da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marino Eleotério do Nascimento- Prof. Mário, pela contribuição, participação e apoio durante a pesquisa.

“Cuidemos da criança, como quem acende claridades no futuro. Compareçamos em companhia delas à presença espiritual do Cristo e teremos renovado o sentido da existência terrestre, colaborando para que surjam as alegrias do mundo num dia melhor.”

(Espírito: Emmanuel, psicografia Chico Xavier)

RESUMO

Este trabalho monográfico do Curso de Pós-Graduação Especialização em Educação do Campo teve por objeto de estudo as práticas pedagógicas para a infância na escola do campo, desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil da Pré-escola da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marino Eleotério do Nascimento. A pesquisa foi realizada com a finalidade de confrontar o discurso teórico e a realidade vivenciada em um ambiente de experiências de professores que atuam em uma escola no campo. Os objetivos específicos foram contextualizar historicamente o processo de atendimento institucional destinado às crianças pequenas; identificar como o educador desempenha suas práticas pedagógicas. A investigação se apoiou uma pesquisa qualitativa, que efetivou a partir de uma pesquisa-ação que realizou oficinas pedagógicas com as educadoras. Outro instrumento de construção dos dados se deu através da observação de aulas de Educação Infantil e de questionários aplicados às professoras e ao gestor escolar. Os dados coletados foram analisados a partir do método da análise de conteúdo de Bardin (1977). Como referencial teórico, utilizou-se a contribuição acadêmica de autores que tratam da temática da Educação do Campo e da Educação Infantil. Os resultados mostraram o desconhecimento das educadoras em relação aos documentos da política de Educação Infantil e consequentemente práticas pedagógicas em geral em desacordo com elas, o que aponta para a necessidade de construção de uma proposta de práticas pedagógicas voltadas a realidade do campo e em consonância com os documentos das Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Práticas Pedagógicas, Escola do Campo.

ABSTRACT

This monographic work of the Postgraduate Specialization Course in Field Education had as object of study pedagogical practices for childhood at the country school, developed by the teachers of Early Childhood Education of Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marino Eleotério do Nascimento. The research was carried out with the purpose of confronting the theoretical discourse and the lived reality in an environment of experiences of teachers who work in a country school. The specific objectives were contextualize the process of institutional care for young children; identify how the educator performs his pedagogical practices. The research supported a qualitative research which resulted from an action research that carried out pedagogical workshops with the educators. Another instrument of data construction occurred through the observation of classes of Child education and of questionnaires applied to the teachers and to the school manager. The data collected were analyzed using the Bardin (1977) content analysis method. As theoretical reference, the authors' academic contribution was used which deal with the theme of Field Education and Early Childhood Education. The results showed the ignorance of the educators in relation to the documents of the policy of Early Childhood Education, and consequently pedagogical practices in general at odds with them, which points to the need to construct a proposal of pedagogical practices focused on the reality of the field and in consonance with the documents of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education.

Keywords: Early childhood education, Pedagogical practices, Country School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Placa de Fundação da Escola	49
Foto 2 - Placa Atual da Escola.....	49
Foto 3 - Pátio Externo da Escola	50
Foto 4 - Entrada da Escola.....	50
Foto 5 - Rotina do Pré-II	52
Foto 6 - Jogos expostos na Prateleira na sala de Aula do Pré-II	54
Foto 7 – Antes de iniciar	54
Foto 8 – Início da aula	55
Foto 9 – Atividade sobre os rótulos dos produtos	55
Foto 10 – Momento da roda de brincadeiras	58
Foto 11 – Momento das brincadeiras de interação	58
Foto 12 – Momento da leitura	59
Foto 13 – Atividade das crianças.....	59
Foto 14 – Alunos realizando a construção das atividades	60
Foto 15 – Atividades realizadas pelas crianças da turma do Pré - I.....	60
Foto 16 – Mural de atividades das crianças da turma do Pré - I.....	61
Foto 17 – Jogos pedagógicos disponíveis	63
Foto 18 – Momento de exibição de desenho animado	63
Foto 19 – Diálogo em relação à Educação do Campo.....	66
Foto 20 – Construção de sugestões de atividades lúdicas	66
Foto 21 – Confeção de jogos pedagógicos com as professoras da Educação Infantil.....	66
Foto 22 – Seleção de jogos pedagógicos para futuras atividades das professoras	66
Foto 23 – Diálogo em relação à Educação Infantil	67
Foto 24 – Entrega e discussão sobre a Educação Infantil.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EIC	Educação Infantil do Campo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
p.	Página
PPP	Projeto Político Pedagógico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNPM	Plano Nacional para as Mulheres
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMEC	Secretaria de Educação e Cultura de Conde
v.	Volume

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: TRAJETÓRIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS.....	20
2.1	Trajetória da concepção de infância e de criança	20
2.2	A Educação Infantil no Brasil: traços de uma trajetória	25
2.3	As atuais orientações legais para as práticas pedagógicas na Educação Infantil.....	30
2.4	Marcos legais para a Educação Infantil no campo no Brasil	32
3	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO ...	37
3.1	concepções de práticas pedagógicas	37
3.2	O brincar na infância e na educação infantil.....	41
3.3	Interações e brincadeiras: eixos norteadores das práticas pedagógicas	43
4	AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MARINO ELEOTÉRIO DO NASCIMENTO -PROFº MÁRIO	48
4.1	Caracterização da escola lócus da pesquisa.....	48
4.2	As práticas pedagógicas na educação infantil na escola Marino Eleotério do Nascimento	52
4.2.1	Turma Pré II	52
4.2.2	Turma do Pré I.....	54
4.3	Os sujeitos da pesquisa	55
4.4	Apresentação e análise dos dados.....	56
4.5	Aportes teóricos da análise dos dados	56
4.5.1	Categoria 1: Desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras no cotidiano	58
4.5.2	Categoria 2: Os documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) nas atividades do cotidiano.....	61
4.5.3	Categoria 3: Planejamento das ações pedagógicas.....	62
4.5.4	Categoria 4: Escolha dos recursos materiais para o trabalho Pedagógico.....	63
4.5.5	Categoria 5: Conceitos sobre Educação do Campo.....	64
4.6	Primeira oficina pedagógica com o tema “educação do campo, o lúdico, e os jogos pedagógicos na educação infantil”	65
4.7	Segunda oficina pedagógica com o tema “educação infantil na atualidade através da legislação como base nacional comum curricular”	67

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A	74
	APÊNDICE B.....	75

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo intitulado “As práticas pedagógicas para a infância na escola do campo” objetivou, especialmente, promover a realização de uma investigação acadêmica acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil, tendo como referência a inserção das práticas pedagógicas no projeto político pedagógico, além de seu reconhecimento pelos professores como processo essencial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança pequena. A pesquisa ocorreu na instituição pública Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marino Eleotério do Nascimento- Prof. Mário, na zona rural do município do Conde.

A perspectiva de uma Educação Infantil do Campo instiga a uma reflexão sobre a razão de se problematizar a situação das crianças de 0 a 5 anos que residem em áreas rurais. A elaboração da Política Nacional de Educação Infantil do Campo convoca-nos a pensar sobre a complexa relação entre diferentes políticas públicas e a diversidade de infâncias vividas pelas crianças de 0 a 5 anos que residem em áreas rurais do país. O reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e como primeira etapa da educação básica brasileira.

O atendimento institucional das crianças pequenas foi considerado por muito tempo como pouco importante bastando, assim, que elas fossem tão somente cuidadas e alimentadas em espaços destinados à guarda das mesmas. Mas hoje, a partir de uma realidade bem diferente, a educação da criança pequena integra o sistema educacional, sendo a Educação Infantil legalmente considerada como primeira etapa da Educação Básica no Brasil, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394/96, concebida como uma questão de direito, de cidadania e qualidade, tendo as creches e pré-escolas sido formadas desde o ano de 1996 como espaços educacionais, e nesse sentido, locais que precisam ser planejados adequadamente de forma a atender as necessidades das crianças pequenas em prol do desenvolvimento delas.

Cabe pontuar que só depois da LDB de 1996, o Governo Federal, via Ministério da Educação (MEC) passou a definir novas proposituras destinadas à educação das crianças pequenas. Uma delas considerada marco histórico, foi a divulgação do documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI. BRASIL, 1998), o qual veio para orientar os educadores sobre a importância do brincar nas práticas educacionais, sendo o primeiro documento norteador publicado pelo MEC, no qual apresenta-se diretrizes e proposituras pedagógicas e curriculares para guiar as práticas dos educadores infantis.

Assim, apesar de ter sido alvo de críticas o RCNEI trouxe uma contribuição imensurável para as ações educativas na Educação Infantil no Brasil, uma vez que rompeu com as práticas meramente assistencialistas, apresentando o brincar como eixo norteador das ações docentes a serem vivenciadas junto às crianças pequenas, contemplando o cuidar e o educar como ações indissociáveis nas creches e pré-escolas, conforme o documento do RCNEI.

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, p. 13, v. 1).

Ademais, o brincar na perspectiva do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) refere-se ao papel do professor de estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças, disponibilizando objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, e possibilitando espaço e tempo para brincar.

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (BRASIL, 1998, p. 28, v. 1).

Neste estudo, buscamos destacar as práticas pedagógicas das professoras da pré-escola do campo. Desta forma, foram considerados diferentes aspectos no contexto da instituição Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marino Eleotério do Nascimento- Prof. Mário, no Município de Conde. Desde a questão da arrumação da sala, dos espaços internos e externos da instituição, dos recursos disponíveis, até como é as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras da Educação Infantil. A observação da rotina na Educação Infantil proporciona a descoberta do fazer educacional junto da criança pequena, buscando conhecer o espaço da escola como está organizado, uma vez que a rotina exige planejamento e adequações postas em uma proposta curricular, a qual deve definir a infraestrutura, o fazer docente as atribuições do professor, as práticas pedagógicas, a sala, os recursos materiais. Tudo isso pautado no perfil das crianças atendidas na Educação Infantil,

na tentativa de atender as demandas específicas de cada local, considerando as peculiaridades e especificidades culturais, sociais, econômicas, dentre outros aspectos.

Consideramos que se faz necessário abordar aspectos centrais para compreendermos em que se fundamenta a Educação Infantil do/ no campo. Rosemberg (2009) aponta que dados estatísticos vêm demonstrando a dívida histórica da sociedade brasileira para com a criança pequena, que apresenta os piores indicadores sociais como alta taxa de pobreza, mortalidade infantil e iniquidade da oferta de educação. O tratamento desigual dado às crianças pequenas pelas políticas públicas pode ser facilmente identificando tanto no atendimento das crianças em creches quanto na formação inicial dos professores de educação infantil.

Diante deste cenário, esta pesquisa teve as seguintes questões norteadoras: Quais políticas públicas de Educação Infantil estão sendo desenvolvidas na escola do campo? O que é específico para a Educação Infantil do Campo? As práticas das educadoras estão em conformidade com as definições das diretrizes curriculares da Educação Infantil?

A partir dessas questões, delimitamos como objetivo geral desta pesquisa analisar se as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças pequenas estão em consonância com as políticas públicas de Educação Infantil do Campo. E, como objetivos específicos definimos: contextualizar historicamente o processo de atendimento institucional destinado às crianças pequenas e identificar quais as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas na Educação Infantil.

Para entendermos o objeto que definimos neste trabalho do ponto de vista científico explicitamos a concepção de pesquisa definido por Gil (2006, p. 17) “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. A pesquisa por sua vez, é constituída a partir de determinados procedimentos e técnicas de investigação com vistas à da produção do conhecimento, o que contribui com a obtenção dos resultados necessários para revelar dados sobre uma determinada realidade social. Como aponta Demo (1987, p. 23), a “pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade”.

A metodologia se configura na pesquisa como um aspecto importantíssimo e categórico para o desenvolvimento eficaz da investigação. Mynayo (2012, p. 47) aponta que:

A metodologia contempla a descrição da fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, critérios e estratégias para escolha do grupo/sujeitos da pesquisa, a definição de métodos, técnicas e instrumentos para construção de

dados e os mecanismos para entrada em campo), as etapas do trabalho de campo e os procedimentos para análise.

A pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, as informações coletadas pelo pesquisador não se expressam em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise. Godoy (1995, p. 21) assim a descreve:

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

A pesquisa de natureza qualitativa que realizamos teve lócus investigativo a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marino Eleotério, localizada na zona rural do município do Conde, Paraíba. Foram sujeitos da pesquisa: os gestores da instituição, duas professoras da Pré-escola e a coordenadora pedagógica. Para coleta de dados o instrumento utilizado foi o questionário com os gestores, pautado em questões abertas sobre o perfil e formação, organização dos espaços, os materiais didáticos e pedagógicos.

Considerando que os dados qualitativos incluem também informações não expressas em palavras, tais como pinturas, fotografias, desenhos, filmes, vídeo tapes e até mesmo trilhas sonoras (TESCH, 1990), também utilizamos fotografias e atividades desenvolvidas pelas crianças para analisar.

Para a realização da pesquisa foi adotado como procedimento uma pesquisa-ação, uma vez que:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (FONSECA, 2002, apud GERHARD; SILVEIRA, 2009).

Os dados foram analisados a partir dos pressupostos da Análise de discurso, que segundo Bardin (1977), consiste num conjunto de técnicas para análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

No procedimento de coleta de dados realizamos uma reunião prévia com os gestores da respectiva escola. Na qual, foram apresentados para os mesmos, juntamente com a carta de

apresentação, os objetivos e os instrumentos de pesquisa, as atitudes de observação, diálogo que pretendíamos alcançar e desempenhar com o desenvolvimento da pesquisa na instituição. Em seguida, conversamos com o gestor pedindo autorização para observar a rotina da escola, os espaços e a organização do trabalho pedagógico. Posteriormente iniciamos a observação das aulas das turmas da Educação Infantil.

Outro instrumento para coleta dos dados que utilizamos foi um questionário. Essa técnica é descrita por Gerhardt e Silveira (2009, p. 69).

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

O primeiro questionário foi com o gestor da escola para conhecer seu perfil de gestão escolar e a escola. O segundo questionário foi aplicado com a coordenadora pedagógica para conhecer sua atuação e perfil. O terceiro questionário foi feito com as professoras de duas turmas da Educação Infantil.

A primeira parte do questionário visava traçar um perfil docente, em que vislumbrávamos compreender um pouco mais sobre os sujeitos da pesquisa. A segunda parte do questionário foi formada por seis perguntas sobre a arte do tema pesquisado, na tentativa de responder a questão norteadora da pesquisa, assim como contemplar os objetivos propostos no Âmbito do projeto elaborado previamente, o qual norteou os passos deste estudo.

De acordo com Cervo *et al.* (2007), o questionário é:

[...] a forma mais usada para coleta de dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. Em geral, a palavra questionário refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche. [...] Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central. Todo questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. Possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais [...] (CERVO *et al.*, 2007, p. 53).

Este procedimento se tornou essencial para a pesquisa, pois buscamos conhecer acerca do perfil do profissional atuante na Educação Infantil do Campo, como também, suas ideias, suas experiências vivenciadas dentro da instituição. Além disso, buscamos conhecer cada espaço físico da escola, a organização e o funcionamento, conhecemos cada professor.

Os aspectos destacados no questionário foram: participação em cursos de aperfeiçoamento e formação continuada durante o ano; participação em planejamento das atividades na escola; como escolhe os recursos materiais e pedagógicos para trabalhar com as crianças como brinquedos, jogos pedagógicos, materiais pedagógicos; como são desenvolvidas suas práticas pedagógicas; como ver os documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Outro instrumento que utilizamos para conhecer e nos aprofundamos no objeto de estudos foi a observação ocorrida durante o período de maio a setembro de 2017, na qual se buscou conhecer a rotina das professoras e das crianças em suas atividades na sala de aula e no recreio na instituição.

O método de observação permite ao pesquisador a partir de um olhar atento perceber questões importantes. Especialmente na pesquisa educacional ela é um instrumento importante para captar as práticas pedagógicas. “A observação atenta dos detalhes coloca o pesquisador dentro do cenário de forma que ele possa compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente” (ZANELLI, 2002, p. 83).

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: após o capítulo introdutório, o segundo capítulo apresentará uma breve análise da trajetória histórica relacionado com a temática da Educação Infantil, levando em conta as concepções de infância e de criança e ainda, uma abordagem dos documentos legais que regem a Educação Infantil no Brasil. Já o terceiro capítulo abordará as práticas pedagógicas para a infância. O capítulo quarto discutirá os passos metodológicos utilizados na pesquisa de campo, contemplando uma descrição do tipo de pesquisa desenvolvida, apresentando a caracterização do campo, identificando os sujeitos da pesquisa e abordando os instrumentos de coleta de dados, e, por fim apresentamos a análise e discussão dos dados coletados. Por fim, o último capítulo deste trabalho firmar-se-á nas considerações finais em que serão apresentadas as impressões a respeito da pesquisa e dos estudos realizados.

2 A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO: TRAJETÓRIAS TEÓRICAS E POLÍTICAS

O capítulo apresenta uma breve trajetória histórica da Educação Infantil, uma contextualização sobre a infância e sua concepção, os avanços das políticas voltadas à criança, os marcos normativos da Educação Infantil do Campo.

2.1 TRAJETÓRIA DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA

Historicamente a criança não tinha um lugar destacado nem definido na sociedade ela só passou a ocupar um lugar de reconhecimento sob o nome de “infância” muito recentemente.

No decorrer da Idade Média, a criança foi considerada um ser “invisível” no seio familiar e na sociedade, uma vez que não ocupavam papel social algum e a infância era considerada uma fase da vida adulta (ATHAYDE, 2009).

De acordo com Ariés (1981, p. 17):

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

É somente no século XVII, como resultado de um processo lento de descoberta da infância iniciado já no século XIII e flagrado por Ariés (1981) a partir de seu clássico estudo iconográfico, que a criança passa a figurar no cenário social com status diferenciado do adulto e digno de atenção.

As mudanças começaram a ocorrer a partir do final do século XVII e durante o século XVIII, período conhecido por Modernidade, quando a criança passou a assumir um lugar de destaque na família e nas sociedades industriais.

As sociedades tradicionais são aquelas que antecedem a Modernidade, ou seja, até a Idade Média, período histórico em que, como acima visto, ainda não existia um conceito específico de infância, talvez pela ausência de um sentimento específico a respeito desta fase de desenvolvimento humano, ou seja, a falta de consciência das necessidades e particularidades infantis.

A representação da infância vai ganhando complexidade e diversidade no decorrer da história. Por muito tempo ainda, os pobres vão encarar a mortalidade infantil como fatalidade a ser aceita na ordem natural das coisas. Para os ricos, no entanto, esse fenômeno torna-se um inimigo a ser combatido, a fim de preservar os futuros cidadãos que deverão ocupar-se dos

rumos da sociedade. As diferenças entre as políticas para os ricos e aquelas dirigidas aos pobres vão se expressar de maneira também desigual entre os povos.

Por tanto, a criança era tratada como adulto em miniatura. Além disso, a mortalidade infantil naturalizada socialmente era outro fato marcante na sociedade medieval, uma vez que o número de crianças mortas era grande devido a fatores como: a falta de conhecimento sobre a infância e precarização dos serviços sanitários e de higiene. Por isso existia um sentimento de indiferença em relação à infância ao considerá-la fase propícia à morte dos pequenos, o que impedia um investimento na vida social já desde o nascimento (ATHAYDE, 2009, p. 19-33).

Conforme Cambi (1999, p. 176), “as crianças têm um papel social mínimo, mas não na sua especificidade psicológica e física, a tal ponto que são geralmente representadas como ‘pequenos homens’, tanto na vestimenta quanto na participação”.

A partir da Idade Moderna, a criança passou a ser percebida como ser social, as camadas altas da população e a Igreja Católica, assim como os educadores renascentistas começaram a valorizar a criança como sujeito de aprendizagem. Assim, se iniciou uma segregação da figura adulta, mediante uma educação na infância voltada para a sua formação moral e espiritual.¹

Os meninos foram os primeiros a serem beneficiados com o sentimento da infância, sendo a eles destinados os primeiros centros educacionais, onde eram educados sob a égide da catequese cristã, pautada na reprodução de conhecimentos morais e civis da elite econômica.

Ainda segundo Ariés (1981, p. 41):

“enquanto as meninas perduraram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundiam com os adultos”, sendo elas, educadas para o lar e os cuidados domésticos. Isso porque, neste mesmo período histórico, a mulher era considerada marginalizada, subordinada ao homem, não podia participar dos processos educativos. Sua imagem e suas atitudes ora eram associadas à santidade, ora às cortesãs. As meninas continuaram na obscuridade ou alvejadas pela censura desferida às mulheres adultas.

A concepção de criança é uma noção historicamente e socialmente construída e, conseqüentemente, vem passando por mudanças ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época delimitada.

O estudo de Ariés (1981) apontou que as sociedades tradicionais, sob seu ponto de vista, viam mal a criança e, pior ainda, o adolescente. O tempo da infância restringia-se ao seu

¹ A infância é o período da vida humana que vai do nascimento à adolescência, este período é definido, como aquele que vai desde nascimento até os 12 anos. A infância é a fase da vivência e percepção do mundo a partir do olhar, tocar, sentir, agir, brincar, correr, pular. (Piaget, 1971)

momento mais frágil, apenas o suficiente para que as crianças adquirissem desenvoltura física e desde logo eram colocadas entre os adultos para participar de seus trabalhos e jogos.

Nas sociedades da Idade Média não existiam o sentimento de infância, porém, no século XVII houve uma evolução dos temas sobre a primeira infância. As crianças pequenas eram praticamente despercebidas na família e na sociedade e encaradas como um adulto em miniatura.

Segundo Ariés (1981, p. 99), para quem a inexistência do sentimento de infância “não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas ou desprezadas”.

No final do século XVII e início do XVIII, consolidou-se um novo modo de se ver e tratar a criança, que a partir desse momento começou a integrar o mundo racional e escolar, mobilizado pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Com o surgimento da família burguesa, menor e formada em torno da privacidade, da intimidade e da afetividade, a criança passou a ser concebida e tratada como ser dotado de identidade, que requer cuidado e atenção especial.

A partir da Modernidade, o sentimento social da infância passou por uma progressiva evolução e ampliação do lugar ocupado no interior da família. No decorrer dos séculos XVI e XIX, a criança foi colocada no centro da Pedagogia e assumida na sua especificidade psicológica e na sua função social. Os discursos pedagógicos se iniciaram com os estudos de pensadores como Comenius² (1592-1670), Rousseau³ (1712-1778), Pestalozzi⁴ (1746-1827) e Froebel⁵ (1782-1852).

² Comenius, pedagogo tcheco, considerado o fundador da didática moderna, publicou em 1628 um livro intitulado: *The school of infancy*, com intuito de abordar a questão da educação de crianças pequenas. Esse foi considerado o primeiro estudo sistematizado que reconhecia a criança como um sujeito de necessidades e cuidados específicos.

³ Rousseau (1712-1778), considerado um dos principais filósofos do Iluminismo, também contribuiu para a construção do pensamento sobre a educação de crianças pequenas, na medida em que destacava a necessidade de considerarmos os ritmos e maturidade das mesmas. Rousseau destacava em seus trabalhos a questão da liberdade e da necessidade que cada criança vivesse cada fase da infância na plenitude de seus sentidos.

⁴ Pestalozzi, pedagogo, colocou em prática ideias elaboradas por Rousseau com intuito de contemplar o desenvolvimento harmônico do aluno.

⁵ O alemão Froebel (1782-1852), em junho de 1840, fundou o Primeiro Jardim de Infância (*Kindergarten*), segundo seus princípios e destinado a crianças menores de 6 anos.

Os postulados de Froebel e Montessori⁶ contribuíram para um espaço organizado para as crianças pequenas, eles foram os grandes precursores da importância da organização do espaço na metodologia do trabalho com crianças pequenas.

Se na Europa, ao final do século XIX, o Estado se preocupa em garantir algum tipo de acesso a serviços públicos para a população como um todo, nos países colonizados ou recém-independentes será a elite a se beneficiar de maneira quase exclusiva do acesso a políticas destinadas à infância.

Ainda que a posição econômica de cada país e os fatores culturais referentes a contextos diversos devam ser levados em consideração para entender os conceitos de infância na passagem do século XIX para o século XX, há de fato, alguns elementos comuns que unem os debates relativos à inserção social da infância na sociedade moderna. Em quase todos os países do ocidente, mesmo naqueles em que a industrialização tardou a chegar, houve uma mudança radical nos papéis sociais vinculados à percepção da infância.

Na Europa, ainda no século XIX, a criança deixa de ser um assunto exclusivamente privado e passa a ser preocupação dos debates públicos dos mais diferentes tipos. Um aparato pedagógico se constrói para atender a essa criança que não poderia ser educada pela família. Neste contexto, em muitos países, a família passa a ser considerada incapaz de criar seus filhos. Os discursos e práticas higienistas identificavam, então, sobretudo entre as classes mais pobres, os potenciais riscos que poderiam afetar as crianças no contato com seus familiares.

As críticas ao alcoolismo e a atitudes consideradas promíscuas, como o fato de muitas pessoas dormirem em quartos minúsculos, foram apenas alguns dos assuntos que entraram na pauta das campanhas higienistas que se propagaram na Europa, mas também ecoaram na América do Norte e na América Latina. Embora as preocupações dos médicos, políticos e intelectuais engajados nessas ações tivessem como justificativa a proteção da infância, grande parte das políticas implementadas nesse contexto foram consideradas “invasivas” e discriminatórias.

No século XX, houve uma preocupação com a situação social da infância, com o apoio dos direitos humanos que dizem que a criança é sujeito de direitos, situada social e

⁶ Outra estudiosa que contribuiu para a construção de ideias sobre a educação de crianças pequenas foi à educadora italiana Montessori (1870-1952), influenciada por ideias de Pestalozzi e Froebel. Montessori desenvolveu um método pedagógico para colocar sua filosofia em prática. Na sua concepção a formação da estrutura do ser humano seria fruto de uma força interior; que se realizaria sob a influência do meio e dos períodos de desenvolvimento, que possuíam características próprias. Quanto ao desenvolvimento infantil, Montessori enfatizou a necessidade da utilização de materiais pedagógicos diversificados com intuito de contemplar a exploração sensorial das crianças, tendo como objetivo desenvolver as funções psicológicas. (SILVA, 2015).

historicamente, e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais atendidas.

Neste contexto uma importante contribuição para a compreensão da infância veio com a Sociologia da Infância que é uma área da sociologia que busca entender a sociedade por meio do estudo da criança. Surge com um novo olhar sobre a criança como ator e não como objeto ou produto. Trata-se, evidentemente, de uma visão que evidencia os aspectos sociais, políticos e privilegia a criança como sujeito, que dar voz às crianças nos processos de investigação.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p.15):

Uma sociologia centrada sobre a escola das crianças pequenas não poderia ser separada nem de uma sociologia global da pequena infância, nem das aquisições de outros campos sociológicos, como as sociologias da família e do trabalho, ou mesmo a sociologia urbana.

Os trabalhos de William Corsaro (1997) permitem compreender o ponto de vista da criança, conceber a escola como o lugar de uma cultura infantil que ele entende como reprodução socialização, põe em evidência o papel ativo que a criança assume em sua inserção na sociedade, em sua aprendizagem.

A sociologia da infância igualmente nos induz a evitar toda perspectiva naturalista diante da criança e permite considerar que talvez não exista um lugar de verdade em relação à infância, mas que as teorias e práticas são o resultado de debates sociais dos quais alguns podem sair vitoriosos provisoriamente e conquistar o direito de dizer a verdade. Essa sociologia da criança tem a vantagem de nos forçar a rever as relações de poder que operam mediante a distinção, a classificação e a hierarquização da população segundo critérios de idade. O entendimento da criança como um ser que participa ativamente na construção de sua própria história e na produção de uma cultura infantil que reúne os elementos comuns da infância independente do contexto em que a criança vive.

No cenário mundial, debates e estudos foram firmados em prol do reconhecimento da criança e de suas necessidades, foram ampliados conhecimentos desde no âmbito da pediatria, nutrição, psicologia, sociologia, educação, e, sobretudo, ampliaram-se os debates em prol das conquistas legais para com a infância e a criança.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: TRAÇOS DE UMA TRAJETÓRIA

O tema “Educação Infantil no Brasil” aborda o processo de origem dessa etapa na Educação Brasileira, passando por mudanças desde a concepção, atendimento, legislação, que envolve a criança como ser de direitos.

Para compreender como se construiu historicamente a representação da criança no Brasil, precisamos nos deparar com categorias diversas de “infância”. Antes mesmo da colonização, podemos afirmar que já havia diferentes práticas culturais relativas ao período anterior à puberdade entre as nações indígenas existentes nas terras mais tarde ocupadas pelos portugueses. Existia uma pluralidade de línguas, costumes, organizações sociais entre as várias nações indígenas e essas diferentes práticas influenciaram a inserção das crianças no mundo dos adultos. Entre os tupinambás, por exemplo, os meninos, desde muito pequenos, caçavam e pescavam com os pais, chegando às vezes a participar nas guerras tribais. Já as meninas começavam a fiar algodão antes dos sete anos de idade, além de tecer redes, trabalhar nas roças, fabricar farinha e cozinhar.

Essa rotina, porém, seria totalmente alterada no processo de colonização implantado por Portugal, a partir de 1500. Crianças indígenas foram escravizadas, acompanhadas ou não de suas famílias. Ao longo da história colonial brasileira, mesmo quando a legislação indigenista proibiu o trabalho escravo, a venda de crianças indígenas por seus próprios pais tornou-se uma prática corrente no país, iniciando no século XVI e mantendo-se até meados do século XIX como mostra o relato de um viajante europeu, Thomas Ewbank:

Os índios aparecem para serem escravizados tanto quanto os negros; no Rio de Janeiro muitos deles têm sido negociados. Antes era muito difícil conseguir um indiozinho por menos de setenta mil réis, mas agora os seus pais, não tenho nada o que comer, oferecem-nos de bom gosto por dez (EWBANK, 1850, apud DOURADO, 2009, p. 12).

Dentro das caravelas, os colonizadores exploravam a infância no sentido de alimentar o sistema mercantilista. Existem documentos datados do século XVI, em Portugal, que indicam o recrutamento de crianças nas áreas urbanas do país para embarcarem nos navios que viajavam para as colônias. É o que nos mostra o texto a seguir, de Fábio Pestana Ramos:

(...) a falta de mão de obra de adultos ocupados em servir navios e nas possessões ultramarinas, fazia com que os recrutados se achassem entre órfãos desabrigados e famílias de pedintes. Nesse meio, selecionavam-se meninos entre 9 e 16 anos, e não rara vezes, com menor idade, para servir como grumetes nas embarcações lusitanas (RAMOS, 1999, p. 12).

A história da Educação das crianças pequenas no Brasil se aproxima do modelo ocidental, com suas características peculiares, marcada historicamente pelo imprevisto e as ações assistencialistas, filantrópicas e pouco oficiais. As primeiras iniciativas de educação escolar foram introduzidas pelos colonizadores e traduziam-se nos princípios da contrarreforma e da cultura cristã, que concebia a criança, ao mesmo tempo, como um ser ingênuo, inferior, irracional e, às vezes, malvado.

O ensino sistematizado era de responsabilidade da igreja católica, mais precisamente, dos jesuítas, e restrita à pequena elite colonial, com a exceção da catequese, que era destinada aos vários grupos da população colonial, inclusive o infantil.

Nessas instituições o ensino caracterizava-se por um conteúdo dogmático, centrado nos princípios da Escolástica, com ênfase na autoridade e na valorização da memória. Uma das mais antigas instituições brasileiras destinadas à infância e de maior tempo de funcionamento foi a “roda dos expostos”, criada ainda na colônia em 1726, que perpassou e multiplicou-se no período imperial, perdurou durante a República e só foi extinta na década de 1950 (AQUINO, 2011, p. 69-91).

No período colonial, a educação das crianças se dava principalmente em âmbito privado nas casas e em instituições religiosas. As crianças abandonadas eram encaminhadas para a roda dos expostos e acolhidas por instituições de caridade. Essas crianças eram, em sua maioria, pobres, bastardas. A roda foi utilizada pelas mulheres escravizadas como meio de livrar suas crianças do cativeiro ou então pelos senhores que pretendiam se isentar das responsabilidades e encargos da criação dos filhos (as) de suas escravas. De acordo com Mott:

A roda recebia crianças de qualquer cor e preservava o anonimato dos pais. A partir do alvará de 31 de Janeiro de 1775, as crianças escravas, colocadas na roda, eram consideradas livres. Este alvará, no entanto foi letra morta e as crianças escravas eram devolvidas aos seus donos, quando solicitadas, mediante o pagamento das despesas feitas com a criação. Em 1823, saiu um decreto que considerava as crianças da roda como órfãs e assim filhos dos escravos seriam criados como cidadãos, gozando dos privilégios dos homens livres (1979, p. 57).

No Brasil, durante muito tempo, predominou o caráter assistencialista ao atendimento do público infantil e em número bem reduzido. Com as mudanças das esferas socioeconômicas e técnico científica estimularam as demandas educacionais, inclusive da educação da primeira infância. Após a urbanização, a participação crescente das mulheres no mercado de trabalho, no Brasil, era introduzido o modelo de atendimento a primeira infância: o jardim de infância.

Até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches, parques infantis ou jardins de infância. Essa situação se modifica um pouco a partir da segunda metade do século XIX, com o aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana.

O processo de urbanização e industrialização do país, intensificado no início do século XX, desencadeou o acesso das mulheres ao mercado de trabalho, demandando a criação de escolas nas quais as crianças pudessem ficar. Pois a mudança social de modelo de vida e econômico feudal para indústria postulou a entrada da mulher no mercado de trabalho, tornando-se mão de obra operária de fábricas. Nessa época as instituições infantis preocupavam-se com a alimentação, os cuidados com a higiene e o acesso das crianças às letras e números, fornecendo assim uma proximidade com o mundo letrado.

Kramer (2006) destaca o caráter compensatório da Educação proposta às crianças nesse momento, visando suprir as deficiências de saúde e nutrição.

Com o processo de industrialização, que teve sua gênese na Europa com a Revolução Industrial, as mudanças sociais determinaram e alteraram a forma de ser e de viver das crianças. Pois, a mudança social do modelo de vida e econômico feudal para industrial/comercial postulou a entrada da mulher no mercado de trabalho, tornando-se mão de obra mercantil/operária de fábricas. Este fato contribuiu para a elevação do número de mortes e proliferação de doenças na infância, pois as crianças, que antes eram cuidadas por suas mães ou familiares, passaram a ser deixadas inicialmente aos cuidados umas das outras, e posteriormente em abrigos, asilos e creches, sendo estes espaços destinados à guarda e custódia dos filhos das mães trabalhadoras (BESERRA, 2011, p. 50).

O atendimento às crianças pobres em instituições como creches, parques infantis e pré-escolares, possibilitaria a superação das condições sociais desprivilegiadas em que as mesmas viviam, mesmo sem alterar as estruturas e fatores sociais que geravam aqueles problemas.

Predomina a ideia de que no Brasil, a história das instituições dedicadas à primeira infância cresceu no campo da assistência à infância, como resultado de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos. Nessa direção foram criadas e desenvolvidas sob a orientação de três dimensões: o jurídico-policial e de repressão, para manter ordem; a religiosa, para formar a moral, e a médico-higienista, com vistas a prevenir a proliferação das doenças (KUHLMANN JR, 1998).

A origem dessas instituições é que elas não estão vinculadas nem traduzem qualquer vestígio de uma política educacional estatal voltada para a estruturação básica para a educação da primeira infância. Do ponto de vista legal, é importante ressaltar ainda o papel da Constituição Federal Brasileira de 1988, ao estabelecer um novo olhar em relação à criança,

reconhecendo-a como sujeito de direitos. A educação, em geral, e a Educação Infantil, em particular, pautadas nessa concepção de criança, têm à sua frente um longo caminho de lutas a ser percorrido na direção de garantia desses direitos, dentre eles o direito à vida, à saúde, à educação e ao lazer.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) revela parte das conquistas alcançadas por vários segmentos da referida sociedade e, no que toca ao seu reconhecimento enquanto direito social fundamental e dever do Estado, conforme se pode verificar no artigo da Carta Magna: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”.

A Educação Infantil em sua história de conquistas legais, conceituais, teóricas e práticas, revela avanços que podem ser vislumbrados através de dispositivos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente que foi fruto das lutas dos Movimentos Sociais dos anos de 1980, a partir de sua criação passou a ser percebida de forma diferente, pois ficam evidenciados nesta lei os direitos dela como cidadã dentro da sociedade.

No âmbito nacional no Brasil, em 1990, foi aprovada a lei 8.069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, ao regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. Reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, o ECA contribui com a construção de uma nova forma de olhar a criança- a visão de criança como cidadã (FILHO; NUNES, 2013, p. 73).

A respeito da legislação protetiva, importa destacar:

[Direito à vida e direito à saúde] São expostos nos artigos 7.º a 14 do Estatuto da Criança e do Adolescente, garantidos por meio de políticas públicas que permitam desde o nascimento e o desenvolvimento com saúde e harmonia, em qualidades dignas de existência.

O objetivo principal desses direitos é o fim ou a diminuição da mortalidade infantil, para um desenvolvimento biopsicossocial de modo a dar à criança e ao adolescente oportunidade de vida.

[...]

[Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade] São expostos nos artigos 16 a 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Podemos enxergá-los como os mais propícios a garantir a dignidade da pessoa humana e a sua condição de sujeitos de direitos. (SCHULTZ; BARROS, 2011, p. 145-146).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Lei nº 9.394 de 1996, estabeleceu os marcos para a integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino e de construções epistemológicas próprias, que lhe garantem um lugar de atuação específico, capaz de dialogar com os outros níveis da Educação e com outras áreas do conhecimento.

A resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 (CNE/CEB), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), incorporando a noção de que a criança é sujeitos de direitos, afirma, em seu artigo 4º, que:

As práticas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Trata-se de um marco fundamental na história da educação das crianças pequenas no país. Ao longo da história, muitas concepções acerca das crianças e da função das instituições a elas destinadas, profundamente marcada pelas classes sociais à quais elas pertenciam, sofreram transformações, fruto de avanços no conhecimento acumulado na área e da luta de movimentos sociais, entidades e profissionais que defendem os direitos das crianças.

A legislação brasileira tem expressado estas transformações que vêm ocorrendo. Por exemplo, o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade passou a ser incluído entre os deveres do Estado com educação escolar pública na Constituição de 1988. E na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, a creche, anteriormente identificada principalmente como um local de guarda de crianças pobres e, portanto, vinculada a órgãos da área da assistência, passou a ser compreendida como o atendimento educacional às crianças de zero a três anos e a integrar o sistema de ensino como parte da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 1996).

Esta tem sido a opção brasileira: incorporar o cuidado e a educação dos bebês e crianças pequenas no âmbito da educação. Muitos esforços têm sido despendidos no sentido de construir a identidade própria desta etapa da educação, pois ao mesmo tempo em que compartilhar características comuns com as demais etapas, guarda especificidades que precisam ser consideradas.

Na LDB/96 já havia sido explicitado o objetivo da Educação Infantil: contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, complementando a ação da família.

A definição de Educação Infantil ressalta o seu caráter institucional e educacional. O caráter educacional é reafirmado ao definir que se trata de um atendimento feito no período diurno, o que é também reforçado quando assevera que os estabelecimentos que oferecem creches e pré-escolas são regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino.

2.3 AS ATUAIS ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este item aborda a Constituição Federal de 1988 (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9.394/1996.

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a criança passou a ter a garantia de direitos, dentre eles o direito à Educação Infantil em creches e pré-escolas, integrando as funções de educar e cuidar como elementos indissociáveis no processo pedagógico.

Desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, consolida-se legalmente a educação em creches e pré-escolas, assim a educação da criança de 0 (zero) a 6(seis)⁷ anos foi reconhecida como dever do Estado e direito da criança, mediante o estabelecimento do atendimento gratuito em creches e pré-escolas. Veja-se a norma constitucional:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (BRASIL, 1988) (redação original)⁸

A Constituição de 1988 considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em Educação Infantil.

Art. 211. A união, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

⁷ A Lei nº 11.274/06 alterou o texto constitucional. A faixa- etária correspondente à Educação Infantil passou a ser de 0 a 5 anos.

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 ainda não contempla a alteração na Constituição Federal de 1988 pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006 que estabelece a pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade. No entanto, a Constituição Federal é a lei maior e deve ser respeitada.

[...]

II- Os municípios atuarão, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (BRASIL, 1988).

Diante disso, a criança no Brasil passa a ter direitos, dentre eles o direito à Educação Infantil em creches e pré-escolas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi homologado pela Lei nº. 8.069 de 13 de Julho de 1990, também consistem em referência central dos direitos da infância e da adolescência os princípios definidos no texto constitucional.

Capítulo II- Do Direito à liberdade, ao respeito e a dignidade.

Art.15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas leis.

[...]

Capítulo IV- Do Direito à Educação, à cultura, ao Esporte e ao lazer.

Art.53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surgiu da luta de diversos movimentos sociais que defendem os direitos de criança e adolescentes, sendo uma ferramenta para ajudar na democracia e a cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina que a Educação Infantil é parte integrante do Sistema Educacional Brasileiro, que constitui a primeira etapa da Educação Básica.

O primeiro espaço de educação e formação fora do âmbito familiar, base de construção da sua cidadania e de uma sociedade democrática, livre, justa e solidária e implica na preservação do seu meio ambiente.

Art.21. A Educação Escolar compõe-se de:

- I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No título III, do direito à educação e do dever de educar, art.4ª, IV, se afirma que: “O dever do Estado com educação pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Tanto as creches

para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de Educação Infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.

O texto marca ainda a complementaridade entre as instituições de Educação Infantil e a família. Outras questões importantes para este nível de educação são tratadas na LDB, como a que se referem à formação dos profissionais, as relativas à educação especial e à avaliação. Considerando a grande distância entre o que diz o texto legal e a realidade da Educação Infantil, a LDB dispõe no Título IX, das disposições transitórias, art.89, que: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”.

No título IV, que trata da organização da Educação Nacional, art.11, V, considera-se que:

Os municípios incumbir-se-ão de: oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com os recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

O atual cenário dos direitos das crianças integra a garantia educacional das crianças desde a creche, pautada nas funções de educar e cuidar como elementos indissociáveis no processo pedagógico e à criança foi integrada a noção de desenvolvimento integral, voltado aos seus aspectos cognitivos, afetivos motores e sociais.

2.4 MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO NO BRASIL

A Educação do Campo tem como base de sustentação a valorização da vida do campo visando construir políticas públicas que garantam o direito dos povos do campo de trabalhar e estudar no campo estabelecendo relação de solidariedade e sustentabilidade nas relações entre a educação, agricultura familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo. O decreto nº 7.352 de 4/11/2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Art. 1º A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as Diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste decreto.

A Educação Infantil do Campo (EIC), em sua história de conquistas legais, conceituais, teóricas e práticas, revelam avanços que podem ser vislumbrados através de dispositivos legais- como a LDB de 1996, que estabeleceu os marcos para a integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino- e de construções epistemológicas próprias, que lhe garantem um lugar de atuação específico, capaz de dialogar com os outros níveis da educação e com outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2011).

Do ponto de vista legal, é importante ressaltar, ainda a contribuição do papel que tem a Constituição Federal Brasileira de 1988, ao estabelecer um novo olhar em relação à criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos. No capítulo dedicado aos Direitos Sociais determina:

Art. 7º-São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
[...]; Inciso XXV- Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Também se referencia na Política Nacional para as mulheres aprovada em 2004, referendada em 2007 e 2011 e sistematizada atualmente no Plano Nacional de Política para as Mulheres 2013-2015 cuja orientação, dentre outros, passa pela autonomia das mulheres e homens, em todos os campos e a transversalidade de gênero em todas as políticas públicas.

O Plano Nacional para as Mulheres do ano de 2013- 2015 (PNPM) estabelece como meta ampliar a oferta de creches e outros equipamentos públicos que interferem na divisão sexual do trabalho, na cidade e no campo e apoiar a construção de 6 mil unidades de creches e pré-escolas até 2014.

Como linhas de ação estabelece a “ampliação da oferta de equipamentos públicos e de políticas que favoreçam o aumento do tempo disponível das mulheres, promovendo sua autonomia, inclusive para sua inserção no mercado de trabalho”.

No ano de 2009 houve uma nova mudança na Educação Básica com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009). Assim, a construção da identidade da Educação Infantil do Campo deve considerar, especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009) e as Diretrizes Operacionais e Complementares Nacionais da Educação do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 02, de 28 de Abril de 2008).

No 8º Art. 3 das DCNEI (BRASIL, 2009), estão explícitas indicações para as propostas pedagógicas das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores

artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, devem:

- I. Reconhecer os modos de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II. Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis;
- III. Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV. Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V. Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Estas indicações alinham-se às Diretrizes Operacionais e complementares da Educação do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação nos anos de 2002 e 2008 (BRASIL, 2002 e 2008) que ratificou o direito dos bebês e crianças no artigo 6º:

O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico.

Outros parâmetros importantes estão presentes no Art. 3º das Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2008):

A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

1º Os cinco Anos Iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Considerando a centralidade do transporte escolar quando se trata da oferta da Educação Infantil do Campo (EIC) às crianças residentes em áreas rurais, vale destacar que foi instituído como programa complementar no Art. 54, Inc. VII, do ECA, e no Art.4, Inc. VIII da LDB. Tendo em vista que o espaço rural é caracterizado por longas distâncias, estradas de terra ou leitos de rios, o próprio caminho para a escola é tanto uma especificidade da Educação Infantil, quanto um fator de qualidade.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do MEC, executa dois programas voltados ao transporte de estudantes: O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, cuja especificidade é o atendimento aos alunos moradores da zona rural.

O Programa Caminho da Escola⁹, criado em 2007, consiste na concessão de linha de crédito especial para a aquisição, de ônibus, micro-ônibus, e de embarcações novas pelos Estados e Municípios. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar PNATE criado em 2004 e ampliado em 2009, por meio da Lei Nº 11.947/09, consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas como reforma seguro, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica, funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes de veículos ou, no que couber de embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residente em área rural.

Além dos programas voltados ao transporte escolar outro programa de bastante relevância para a Educação do Campo é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar. O Programa também tem a participação da agricultura familiar na aplicação da Lei nº 11.947/2009 que determina que, no mínimo 30% do valor repassado a estados, municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o PNAE deve ser utilizado na compra de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas.

Segundo Coco (2011, p. 1) ao evidenciar sobre as pautas de reivindicações para a Educação Infantil (EI) nas legislações, aponta que: “Se a Educação Infantil do Campo não foi pauta direta, ela também não foi considerada nas diferentes discussões empreendidas.

⁹ O Governo Federal implantou um programa de transporte escolar para alunos da educação básica, mediante a renovação e a ampliação da frota, a padronização de veículos para segurança dos estudantes e a redução dos custos de aquisição. Está prevista a aquisição, com recursos do BNDES. <http://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola>

Entretanto, neste momento ela se apresenta como um tema em evidência demandando novas aproximações”.

Outro elemento que precisamos levar em conta no bojo da Educação Infantil do Campo (EIC) e nas discussões é a nossa raiz afrodescendente e a luta pelo seu reconhecimento, que tem repercutido em conquistas importantes do ponto de vista legal. A aprovação da Lei nº 10.639 altera a lei nº 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O que o texto anterior era difuso e abrangia outras etnias, agora está focado. Os parágrafos explicitam de forma inequívoca o que se espera:

1. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do Brasil;
2. Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

A lei também estabelece que o calendário escolar inclua o dia 20 de Novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Também se constitui como marco nas leis educacionais a aprovação unânime em 10/3/2004, pelo Conselho Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse capítulo abordou considerações sobre processo histórico da Educação Infantil no cenário da Educação no Brasil, seus avanços em relação à infância, e a criança. Logo a seguir será abordado o capítulo III sobre as práticas pedagógicas para a infância do campo.

3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Neste capítulo pautamos nossas discussões buscando estabelecer relações entre a prática pedagógica para a infância do campo e as brincadeiras e interações no contexto da escola do campo. Iniciamos esse diálogo afirmando que a prática pedagógica não se constitui numa ação isolada e desprovida de sentidos, mas sim, numa ação intencional, coletiva e política.

3.1 CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A prática pedagógica é a dimensão por meio da qual se efetiva o trabalho no interior das escolas. Essa dimensão contempla um conjunto de fatores de ordem administrativa e pedagógica com relações intrínsecas entre si. Esses fatores afetam diretamente a todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, bem como os demais profissionais e suas respectivas atividades, desde que a escola tenha como finalidade a educação da criança nos seus diversos aspectos.

As práticas pedagógicas de educadores na Educação infantil são aprendidas nos processos formativos e nas ações cotidianas dos educadores como ressalta Oliveira, Borja e Fortuna,

A concretização de boas propostas pedagógicas em creches e pré-escolas inicia-se pela consideração de que os professores de educação infantil apropriam-se de modelos pedagógicos e de representações sociais aprendidos em programas de formação profissional ou vividos em experiências pessoais como elementos canalizadores das ações educativas, mas não os reveem (sic) criticamente nem os integram adequadamente ao seu cotidiano profissional (OLIVEIRA; BORJA; FORTUNA, 2010, p. 182).

Concordamos com Veiga (1992) ao afirmar que a prática pedagógica é uma ação social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto social. A prática pedagógica é então uma dimensão da prática social, sendo esta permeada de contradições e conflitos. A autora destaca que a prática social está imbuída de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade. É um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar. Portanto, a prática pedagógica entendida como social é uma ação que está, ou pelo menos, deve estar alicerçada nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica.

A prática pedagógica crítica conforme define Freire (1996), traz em sua essência conotações de consciência, curiosidade, postura, atitude, situação, pedagogia, leitura,

pesquisa, herança, esforço, sujeito, pensamento, compreensão, maneira, educação, conscientização, autoinserção.

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 1996, p. 66).

Para Freire o conhecimento não é apenas cognitivo: ele é também uma “prática” sendo, portanto, impossível distanciarmos a teoria da prática. Neste mesmo sentido, indissociáveis do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade e, estão intimamente ligados aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e docência.

Nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil do/no campo estarão evidenciadas, de maneira singular, conforme preveem as DCNEIs (2009), no artigo 3, o currículo como:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Um currículo para a Educação Infantil do campo (EIC)¹⁰ precisa enfatizar algumas características do pensamento infantil e afirmá-los em sua potência constitutiva, valorizando as crianças e suas sensibilidades, instigando a convivência das crianças entre si e com os adultos que fazem parte de sua vida na instituição educacional e familiar.

Neste processo de convivência com as pessoas de seu círculo de pertencimento e com os ambientes naturais, precisamos instigar a imaginação, as sensibilidades e sensorialidades, as percepções de mundo, dos outros e de si mesmos. Ampliarmos as experiências das crianças, de suas ações em pensamentos e lógicas, onde gradativamente as experiências se tornem cada vez mais complexas.

Dessa maneira, cabe ao professor (a) preparar um amplo repertório de brincadeiras e interações, organizando os ambientes e valorizando os existentes, onde os elementos naturais e culturais de seu entorno tornem-se constitutivos do cotidiano institucional.

¹⁰ Educação Infantil do Campo (EIC), termo que ainda precisa ser melhor qualificado para os estudos educacionais, desafios para as políticas municipais.

Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz de conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo (SILVA; PASUCH, 2010 apud PASUCH, 2013, p. 24).

Resgatar com as famílias do campo as brincadeiras, poesias, cantos e cantigas, parlendas, jogos motores, características de suas culturas para ensinar e nelas, através delas, propiciar o conhecimento. Destaca-se que os saberes a serem mobilizados partirão das perguntas, curiosidades, atenções e detalhamentos produzidos nestas interações das crianças. As relações com os saberes que as crianças mobilizam nos espaços/tempos das interações e experiências lúdicas serão constituídas pelas complexas perguntas significativas e não apenas fragmentos de “conteúdos” de conhecimentos específicos, muitas vezes determinados pelos adultos ou em planos de aulas previamente realizados, sem a observação sensível do professor (a) e a participação das crianças.

Afirmamos, assim, que o professor deve observar e compreender que na ação, nas interações e experiências significativas das crianças consigo mesmas, com os outros e com o mundo, o conhecimento vai se configurando, e que o seu papel é o de investigar mais, auxiliar com novas informações, organizar os espaços de maneira que os materiais, jogos e brincadeiras provoquem o pensamento infantil a continuar pensando e a ampliar os seus conhecimentos. Portanto, estamos considerando o currículo da Educação Infantil do/no campo centrado nas crianças e nas suas relações, nas aprendizagens significativas construídas de experiências pedagógicas planejadas com a participação das crianças, com o envolvimento delas e de suas famílias, pois acreditamos que os sentidos emergentes destas relações são permeados pela vida cotidiana daquele grupo cultural.

A elaboração de um currículo para os bebês e as crianças pequenas na especificidade do campo é importante porque, segundo Barbosa (2013, p.28):

[...] nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Afinal, elaborar um currículo como construção, articulação e produção cultural de conhecimentos plurais não é apenas uma escolha entre modelos de educação, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. Com carga horária mínima de 40 horas.

As práticas pedagógicas da Educação Infantil do Campo (EIC) deverão considerar que a criança, é um sujeito histórico e de direitos e que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e cria sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. O cotidiano das unidades de Educação Infantil, enquanto contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras de o professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças).

A importância do ato de brincar e da brincadeira como ação cultural está na relevância para a vida dos seres humanos porque ensina sobre o corpo, as relações interpessoais, o mundo físico, a matemática do cotidiano, a construção narrativa do falar, conversar, combinar, ao mesmo tempo em que brinca (SMITH, 2006, p. 26).

Os adultos que trabalham e brincam com crianças têm, portanto, um papel importante na tomada de decisões sobre a didática apropriada e os ambientes para brincar. Eles precisam levar em conta as disposições e a autoestima das crianças, baseando-se em sua diversidade de legados e experiências culturais, reconhecendo que as crianças são aprendizes capazes e confiantes, assim como valorizando as novas experiências que elas trazem todos os dias. É preciso oferecer um ambiente favorável, quer proporcione tempo e materiais para que as crianças brinquem interativamente e desenvolvam sua competência social.

As crianças que vivem na zona rural têm experiências diferentes daquelas que moram na cidade. Vivem em contato direto com a natureza, dentro das florestas ou matas, junto aos rios ou campos. Seus pais caçam, plantam, pescam, fazem artesanato, colhem frutos e sementes para sobreviver. As crianças brincam nos troncos de árvores, fazendo gangorras, usam cipós para fazer balanços, nadam nos rios e riachos, mas também brinca com bonecas e telefones celulares, assistem à televisão. Portanto, para aproveitar essa experiência, incluem na parte externa brinquedos com os troncos de árvores, carrinhos de madeira em tamanho

menor, que é a forma de preservar a prática de agricultores que vivem na roça e usam carrinhos de mão para transportar terra e materiais. Crianças de zona rural gostam de fazer cabanas com materiais da natureza: galhos, árvores, flores, usam galhos, frutos para fazer seus estilingues ou piões. As flores e frutos servem para fazer a “comida”. Na parte interna ou externa da creche ou pré-escola, inserir as ferramentas de trabalho, os utensílios de cozinha utilizados pelos familiares, para estimular o faz de conta. Brincar de fazer comida e de organizar a casa, conforme o costume de cada região significa que a organização do espaço da sala deva ser simular aos existentes na comunidade, para que as crianças possam usar a experiência que trazem da casa para brincar.

Mesmo em zonas rurais, os brinquedos tecnológicos e industrializados devem ser oferecidos. Para a criança ser um (a) cidadão (a), com direito político, é preciso ter acesso diário ao brinquedo e à brincadeira que gosta, sem obrigá-las a ficar com brinquedos iguais, pois nem todas gostam das mesmas coisas.

3.2 O BRINCAR NA INFÂNCIA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é extremamente característico na faixa etária dos 2 aos 5 anos. O termo tem etimologia cuja origem deriva de brinco, do latim *Vinculum*.

Piaget (1952) distinguiu entre brincar prático, brincar simbólico e jogos com regras. O brincar prático inclui o brincar sensório-motor e exploratório do jovem bebê especialmente dos 6 meses aos 2 anos; o brincar simbólico abrange o brincar de faz de conta, de fantasia e sociodramático da criança pré-escolar, de cerca dos 2 ou 3 anos até os 6; os jogos com regras caracterizam as atividades das crianças a partir dos 6 ou 7 anos (SMITH, 2006, p. 25).

O conceito de brincar é infinitamente flexível, oferecendo escolhas e permitindo liberdade de interpretação. A maioria dos profissionais que trabalham com a educação e o cuidado inicial de crianças pequenas ao redor do mundo normalmente concorda que brincar é importante para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar delas.

Atividade exploratória que movimenta a criatividade e a interação das crianças, o brincar sempre despertou a atenção dos estudiosos sobre como as brincadeiras interferem no desenvolvimento infantil.

O brincar é uma ação livre, espontânea, iniciada e mantida pela criança enquanto dura a brincadeira. É bom porque é divertido, dá prazer e a criança não é obrigada a produzir algum produto final, então fica relaxada, envolvida, aprende regras, habilidades, linguagem e entra no mundo imaginário. Brincar é bom e divertido, parece algo tão simples e espontâneo,

que muitos esquecem ser fundamental para o desenvolvimento saudável dos seres humanos (KISHIMOTO, 2013, p. 9).

Existem diversas perspectivas sobre o brincar, pois a pedagogia compreende princípios, teorias, percepções e desafios que informam e moldam a oferta de oportunidades de aprendizagem. Ao oferecer uma pedagogia baseada no brincar, os profissionais consideram os métodos, a organização, as atividades, os recursos e o apoio adulto em seu planejamento para que as crianças possam aprender, ao mesmo tempo considerando as suas necessidades de desenvolvimento.

A brincadeira, na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância, considerando que, historicamente, esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade. Esta última, por seu lado, desenvolveu-se do ponto de vista tecnológico e de suas relações sociais, estabelecendo padrões simbólicos de compreensão e (re) criação de si próprios, através do desenvolvimento da arte e da cultura, cujos instrumentos são apropriados pelos adultos (WAJSKOP, 2012, p. 34-35).

As brincadeiras são os tesouros da criança, assim como os conhecimentos de cada grupo são o seu patrimônio cultural, portanto, a criança também tem uma cultura, a cultura são os brinquedos, que se chama cultura lúdica. Para valorizar a criança como um ser que brinca, é importante considerá-la como um ser que já nasce inteiro, que toma decisões e tem saberes, que é agente e se relaciona com as pessoas e os objetos para se expressar, comunicar e compreender o mundo. O brincar é importante porque a criança usa o corpo inteiro e seus sentidos para se expressar e conhecer o mundo usa a imaginação, coopera, torna-se criativo, compreende sentimentos e aprende a lidar com as pessoas e com objetos.

O brincar apresenta características diferentes de acordo com o desenvolvimento das estruturas mentais, existindo, conforme Piaget (1971), três etapas/fases fundamentais:

- De 0 aos 2 anos de idade: neste momento ocorrem os chamados jogos de exercícios. Neste período, a criança vai adquirindo competências motoras e aumentando a sua autonomia. Vai preferindo o chão ao berço, demonstrando alegria nas tentativas de imitação da fala, vai revelando prazer ao nível da descoberta do seu corpo através dos sentidos.
- Entre os 2 e 6-7 anos de idade: a simbologia surge com um papel fundamental nas brincadeiras, como são exemplo o faz de conta, as histórias, os fantoches, o desenho, o brincar com os objetos atribuindo-lhes outros significados. Os jogos

simbólicos são possíveis dado que, nesta fase, a criança já é capaz de produzir imagens mentais. A linguagem falada permite-lhe o uso de símbolos para substituir objetos. O jogo simbólico oferece à criança a compreensão e a aprendizagem dos papéis sociais que fazem parte da sua cultura (papel de pai, de mãe, filho, médico, etc).

- A partir dos 7 anos de idade: por fim, as brincadeiras e jogos com regras tornam-se cruciais para o desenvolvimento de estratégias de tomada de decisões. Através da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento e socializa, descobrindo o mundo a sua volta. No brincar com outras crianças, elas encontram os seus pares e interagem socialmente, descobrindo desta forma que não são únicos sujeitos da ação e que, para alcançarem os seus objetivos, deverão considerar o fato de que os outros também possuem objetivos próprios que querem satisfazer.

O adulto pode e deve estimular a imaginação das crianças, despertando ideias, questionando-as de forma a que elas próprias procurem soluções. Para a criança, a experiência é sempre total, integradora e integrada de sentidos. Mas, para o professor, para efeito de seu planejamento, é importante selecionar o brincar de acordo com a rotina das crianças.

Além disso, brincar com as crianças, procurando estimular as crianças e servir de modelo, ajuda-as a crescer. O brincar com alguém reforça os laços afetivos. Um adulto ao brincar com criança está-lhe a fazer uma demonstração do seu amor. A participação do adulto na brincadeira eleva o nível de interesse, enriquece e estimula a imaginação das crianças. É importante a qualidade do trabalho pedagógico, estando associada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento da criança, destacando a importância das brincadeiras e do momento de atividades lúdicas.

3.3 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: EIXOS NORTEADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) definem que as práticas pedagógicas presentes na proposta curricular devem ter a brincadeira e as interações como eixos norteadores.

A interação dentro do espaço da instituição é assegurada por meio do estabelecimento na rotina de momentos de conversar, brincadeiras e aprendizagens direcionadas, permitindo que as crianças expressem o que sentem e o que pensam. Essa permissão e esse ambiente de confiança construído junto com o grupo eleva a autoestima das crianças e as auxilia a conviverem com o outro. Nesse processo, a problematização cotidiana é constante, pois se

busca a construção da autonomia infantil ela dá-se, também, pela procura de soluções adequadas para problemas e situações cotidianas conflitantes com as quais se deparam.

A troca entre as crianças leva ao resgate e à ressignificação dos conhecimentos e recursos dos quais elas já dispõem, confrontando-se e reformulando-os. Assim, o professor favorece a construção de conhecimentos significativos às crianças. Destaca-se, ainda, no papel do professor, a capacidade de refletir a partir dos conhecimentos tácitos advindos de sua prática cotidiana, a partir de anotações sobre as questões cotidianas, reflexões com seus iguais, bem como com a comunidade e com os pais. Esse ato de reflexão, por fim, acaba por constituir-se em uma formação contínua e ininterrupta do docente:

A observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. [...] são várias as maneiras pelas quais a observação pode ser registrada pelos professores. A escrita é, sem dúvida, a mais comum e acessível. O registro diário de suas observações, impressões, ideias, etc. Pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo (BRASIL, 1998a, p. 58-59).

Observar, registrar e refletir são três ações que devem ser incorporadas à prática pedagógica, elas subsidiaram a manutenção e criação de propostas curriculares de qualidade:

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos de qualidade junto aos familiares e às crianças (BRASIL, 1998a, p. 41).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) os eixos brincadeiras e interações são:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício do recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento aberto, com flexibilidade e sem obrigação de implantação. A sua intenção é atender aos sistemas educacionais e auxilia-los na elaboração de currículos de acordo com suas realidades. Nessa perspectiva, o uso do RCNEI só fará sentido se for aplicado conforme a vontade dos outros autores responsáveis pela educação das crianças sejam eles os pais, os professores, os técnicos e os funcionários, responsáveis também por agrupá-los no projeto educativo da instituição de educação infantil. De acordo com o descrito no RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil/1998):

As particularidades de cada proposta curricular devem estar vinculadas principalmente às características socioculturais da comunidade na qual a instituição de educação infantil está inserida e as necessidades e expectativas da população permite compreender suas reais condições de vida, possibilitando eleger os temas mais relevantes para o processo educativo de modo a atender a diversidade existente em cada grupo social. (BRASIL, RCNEI, 1998, V1, p. 65).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) defendem que as instituições de Educação Infantil devem focar nas informações que melhor despertam o interesse das crianças para, então, de modo transformador, estabelecer os saberes e conhecimentos que serão aperfeiçoados, a partir dos aprendizados vividos pelas crianças e desenvolvidos nas creches e/ou pré-escolas. Para Vygotsky (1990):

[...] quanto mais ver, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e se apropriar, quanto mais elementos reais dispuserem em sua experiência, tão

mais considerável e produtiva será, na igualdade das demais circunstâncias, sua atividade imaginativa (VYGOTSK, 1990, p. 18).

Na educação de 4 e 5 anos oferecida na pré-escola, por sua vez, já existe toda uma preocupação quanto à forma de pensar, sentir e fazer das crianças. Educar, segundo o RCNEI:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 21).

A demanda pedagógica é tratada levando-se em conta que, de acordo com o artigo 22 da LDB, a Educação Infantil é parte da educação básica. Com isso, suas propostas curriculares devem estar adequadamente relacionadas às crianças em cada etapa e faixa etária oferecida pelas instituições de Educação Infantil: a) berçário; b) maternal; c) jardim I; d) jardim II; e) Pré-escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) que orientam o trabalho pedagógico envolvido com a qualidade e a concretização de chances de desenvolvimento das crianças das instituições de Educação Infantil devem obedecer a determinados princípios que são os descritos no art. 6º das DCNEIs 2009:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- I- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

As Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo de 2008, dirigem-se mais especificamente à Educação Infantil e ratificam o que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) de 2002, já trazem em relação à proximidade da oferta da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das comunidades rurais.

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

A proposta pedagógica deve garantir conhecimentos e aprendizagens integradas sobre as diferentes formas que a criança tem de mostrar o que sabe, ou seja, usando suas linguagens: o movimento, a dança, a música, o teatro, o desenho, a pintura, a construção, a oralidade e a escrita, a matemática e ciências e o mundo social.

4 AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL MARINO ELEOTÉRIO DO NASCIMENTO -PROFº MÁRIO

Neste capítulo apresentamos as análises dos dados, enfatizando primeiramente o lócus da pesquisa, a história da escola, às instalações da escola (Nível de Ensino, dependências, documentação e vivência atual) as práticas pedagógicas na Educação Infantil, a aplicação da ação na escola, os instrumentos de coleta de dados, a análise e aportes teóricos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA

A Pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marino Eleotério do Nascimento- Prof. Mário, localizada na cidade de Conde/PB, situada no endereço Loteamento Barra de Gramame, na zona rural, S/N, no CEP: 58322-000. A escola é filiada à rede municipal de ensino.

O prédio da escola está localizado em área da Reforma Agrária desapropriada pelo Governo de José Sarney. O conflito pelas terras deu-se em 1980 a 1985, pois mesmo próprio para reforma agrária o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) o considerou um latifúndio improdutivo. O processo de desapropriação deu-se desde 1986 e em 1993 o INCRA conclui que se tratava de área urbanizável, sendo assim inadequada ao assentamento de agricultores. Mesmo assim algumas famílias continuaram instaladas na região trabalhando e em conflito com o ex-proprietário que utilizava a terra loteando e vendendo-a.

Na luta pela terra houve muitos conflitos entre os trabalhadores, registrando uma vítima, a trabalhadora rural Severina Rodrigues da Silva (53 anos). Após tantos conflitos, conquista-se a terra que foi dividida em três partes: Barra de Gramame, que recebe este nome devido o rio que banha esta localidade, Porto e Guanxiduba.

Assim, para suprir as necessidades educacionais da comunidade, no ano de 1995 foi fundada a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Barra de Gramame na administração do prefeito Temístocles Ribeiro, funcionando com turmas multisseriadas. Em 2000 foi implantado o Programa Escola Ativa que é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que incluiu estratégias inovadoras e recursos que possibilitaram uma melhora na aprendizagem dos alunos de classes multisseriadas, o que trouxe muitos benefícios à comunidade escolar. O Programa Escola Ativa¹¹ é uma metodologia voltada às

¹¹ <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa>

classes multisseriadas, que combina, na sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico/ administrativo cuja implementação objetiva a qualidade do ensino oferecido naquelas classes. As concepções que fundamentam a Escola Ativa são baseadas na compreensão de que para se obter mudanças no ensino tradicional, melhorar a prática dos docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos nestas classes.



Foto 1 - Placa de Fundação da Escola



Foto 2 - Placa Atual da Escola

Fonte: Arquivo pessoal

Em 2003, após a mudança com o Programa Escola Ativa, a secretária de educação para homenagear um antigo professor da comunidade coloca o nome Marino Eleotério do Nascimento. No mesmo ano após a realização de concurso público no município de Conde, ocorreu a renovação completa do quadro de funcionários da escola (professores, merendeiras e diretores). No ano de 2004 passa por uma reforma e restauração, tudo isso conforme se observa pelas fotos acima.

Em 2012 por decisão do MEC, o Programa Escola Ativa foi desativado e a escola deixou de seguir essa metodologia ficando durante esse ano sendo acompanhada pela SEMEC através da supervisora do Ensino Fundamental I e formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marino Eleotério do Nascimento possui as etapas de ensino que envolvem a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA). A infraestrutura da escola conta com água filtrada captada de poço artesiano, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à

queima. São 3 salas de aulas, 1 sala de direção, 2 banheiros, pátio externo, 1 cozinha, despensa, área verde. A gestão da escola relatou a necessidade de novas salas de aula.



Foto 3 - Pátio Externo da Escola



Foto 4 - Entrada da Escola

Fonte: Arquivo pessoal

Os equipamentos que a escola possui são: TV, equipamento de som, não possui computadores, nem laboratório de informática, não tem biblioteca. A escola recebeu no ano letivo de 2017 livros didáticos, jogos pedagógicos, a escola recebeu recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), duas parcelas. A escola disponibiliza a comunidade 7 professoras, 1 supervisoras, 2 funcionários de apoio. O diretor escolar atua há 27 anos na docência do Município de Conde como professor são concursados e assumiu o cargo por indicação da gestora municipal. A vice-diretora atua há 20 anos na docência é concursada no município de Conde/PB e assumiu o cargo por indicação da gestora municipal. Ambos estão no cargo de gestão escolar pela primeira vez.

Atualmente a escola tem 113 alunos matriculados no total. São 2 salas da Educação Infantil da Pré-escola, Pré I e Pré II, 1 sala multisseriada do 1º e 2º ano no turno da manhã. No turno da tarde existe a sala do 3º ano, 4º ano e 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no turno da noite são 2 salas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do ciclo I e II.

A escola possui o projeto político pedagógico (PPP), que se encontra desatualizado. A gestão escolar relatou a dificuldade encontrada por causa da demanda de atividades na leitura do documento. A escola não tem um regimento próprio, pois, devido ao número de alunos é consorciado com as escolas de Tambaba, Garapú, Barra-Gabatam. O regimento interno foi elaborado pela secretaria de educação do município, por isso não teve a participação

funcionários, pais e alunos das mesmas não houve contribuição do conselho existente na escola.

A secretaria municipal de educação do Conde-PB é a responsável pelo fornecimento da merenda escolar, que consta de cereais, raízes, carnes, biscoito, atendendo um cardápio estabelecido para as escolas da rede municipal. A gestão escolar nos informou que a merenda vem com frequência, mais no cardápio não estava contendo frutas. As merendeiras participaram de curso para futuramente ser implantada a merenda escolar saudável. A gestão escolar nos informou que no momento o transporte escolar dos alunos durante o dia é através de um van escolar, da secretaria de educação, no turno da noite não existe transporte escolar aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos da EJA assistem aula no anexo, que é um prédio alugado pela Secretaria de Educação próximo à escola.

Os gestores relataram a participação da família na escola, os pais participam das reuniões. Atualmente a escola possui 10 alunos matriculados que são da etnia indígena Tabajara. Foi realizado um evento na escola com a proposta de uma oficina pedagógica com a confecção de acessórios indígenas, os alunos da escola foram visitar uma aldeia próxima à escola na semana em comemoração ao dia do Índio. A escola tinha uma horta escolar, mas a gestão avisou que está esperando o projeto “Horta da escola” da secretaria de educação do município, no momento atual a horta não está sendo conservada. Ao entorno da escola foi observado à comunidade de agricultores familiares que residem em sítios e pequenas “granjas”. A região é de policultura com a plantação de frutas, verduras, legumes, raízes, milho, também animais como galinha, etc.

A escola recebe alunos de várias comunidades da região, assentando do Assentamento Gramame, índios da etnia Tabajara, agricultores familiares, filhos de pescadores próximos da escola da comunidade ribeirinha Gramame, no entanto a escola não tem seu Projeto Político Pedagógico (PPP) adaptado aos princípios da Educação do Campo instituindo temas da realidade em seu currículo.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) deu-se através de um processo que teve seu início com a participação da direção, professores, funcionários, alunos e pais em reunião pedagógica na escola, no período de Dezembro de 2003, conforme registro em Ata. No período de Janeiro de 2004, houve um encontro pedagógico, realizada pela equipe da SEMEC, oficializando metas, prazos e elegendo equipe de coordenação para iniciarem o Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas. O conselho Municipal de Educação elaborou uma orientação para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) conforme Resolução de nº007 ano/2004. No interior da escola a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP),

vem dando-se por meio de informações, reuniões e planejamento junto ao grupo de coordenação. As ações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) serão avaliadas a cada encontro, vez que são as ações que fazem a escola e vice-versa.

4.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MARINO ELEOTÉRIO DO NASCIMENTO

Neste item apresentamos os resultados da observação das turmas da Educação Infantil. A observação foi realizada em duas turmas de Educação Infantil da referida escola, sendo uma turma do Pré I e uma turma do Pré II.

4.2.1 Turma Pré II

A turma tem 17 alunos em sala, na faixa etária de 5 anos de idade. A rotina começa às 07h00min horas e termina às 11h00min da manhã. Antes de começar a desenvolver a rotina se iniciam as atividades com as crianças que ficam brincando livremente com jogos, massa de modelar e músicas¹². Em seguida a professora orienta as crianças a cantarem a música do Jacaré. Depois a professora começa a fazer atividades com a letra J. A turma do Pré II têm uma rotina já estabelecida pela professora, mas essa descrita foi a observada no período da realização da pesquisa.

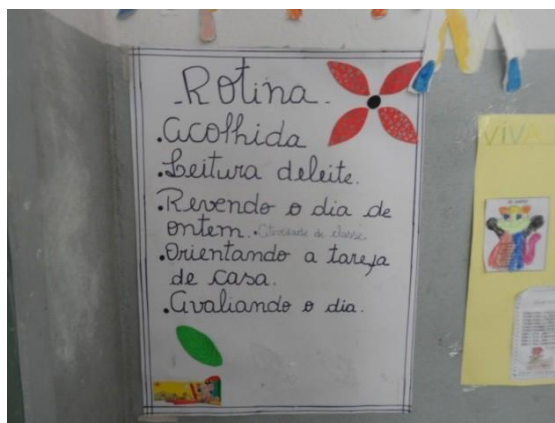


Foto 5 - Rotina do Pré-II

Fonte: Arquivo pessoal

¹² Letra da música do jacaré: “Eu conheço um jacaré que gosta de comer escondam seus olhinhos/Senão o jacaré come seus olhinhos e o dedão do pé. Eu conheço um jacaré/Que gosta de comer escondam suas orelhas senão o jacaré/Come suas orelhas e o dedão do pé. Eu conheço um jacaré/Que gosta de comer. Esconda sua barriga senão o jacaré/Come suas barrigas e o Dedão do pé”.

Após a conclusão das atividades as crianças tiveram um momento do brincar com interação, onde elas ficavam brincando de mãos dadas e cantando. Em seguida, de acordo com o planejamento, foi desenvolvida uma atividade de escrever as vogais minúsculas, linguagem oral e escrita. Atividades de escrita sobre a família silábica do J. A professora relatou que os pais não comparecem na escola para saber sobre o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, que as reuniões são marcadas mais poucos pais comparecem na escola. As crianças estavam realizando atividades de matemática, leitura e escrita do número. Natureza e sociedade a importância dos amiguinhos. A professora relatou que não recebeu material de jogos, a escola recebeu material didático do Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa (PNAIC) e esse material foi distribuindo com as professoras da Educação Infantil. No período de Agosto a 1º de setembro de 2017. Os alunos fizeram atividades sobre o dia do soldado e os números de 0 a 7.

As turmas da Educação Infantil Pré I e Pré II possuem 31 alunos matriculados. A professora da turma do Pré II possui graduação em Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Especialização em Educação Infantil, é concursada da Rede Municipal de Ensino de Conde- PB. Atua na Educação Infantil há 5 anos. As salas da Educação Infantil possuem quadro branco, cadeiras e mesas adaptadas ao tamanho das crianças. É ventilada com boa iluminação. Prateleiras com jogos, nas paredes alguns desenhos e ilustrações e o alfabeto. Possui uma estante com livros. A sala é sempre limpa, possui armários e uma televisão, não existe mural com atividades das crianças. As crianças são de classe social baixa, recebe a bolsa do programa bolsa família. São filhos de agricultores familiares, indígenas e alguns residem numa comunidade ribeirinha perto do Rio Gramame.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2004 o perfil socioeconômico da comunidade escolar a escola atende uma clientela da própria comunidade, os alunos são bastante carentes, filhos de pais separados que em sua grande maioria existe um alto índice de vícios (alcoolismo) em ambos os sexos. Na comunidade prevalece a religião protestante. Os pais em sua maioria são analfabetos e os que têm estudo pouco dominam a leitura. Cursaram apenas até a quarta-série do Ensino Fundamental. Observamos na visita as famílias das crianças que em várias casas moram até 03 famílias em virtude da condição socioeconômica da região.

Existia na escola um grande índice de evasão e repetência, trabalho este, que o corpo técnico e docente da escola vem tentando minimizar com trabalhos de motivação e incentivos, tentando conscientizá-los da necessidade de “estudar”, na atual sociedade globalizada em que

vivemos, como prática de uma ação conjunta motivadora para melhorar a qualidade do ensino público e o grau de formação do indivíduo na sociedade.



Foto 6 - Jogos expostos na Prateleira na sala de Aula do Pré-II



Foto 7 – Antes de iniciar

Fonte: Arquivo pessoal

4.2.2 Turma do Pré I

A turma possui 13 crianças matriculados com a faixa etária de 4 anos de idade. A rotina se inicia às 07h00min da manhã, com a música Bom Dia. Depois a professora realiza a chamadinha para saber quantas crianças estão em sala, essa rotina foi à observada.¹³

A professora possui formação em Licenciatura em Pedagogia com Pós-Graduação especialização em gestão escolar, supervisão e coordenação pedagógica atuam na escola como prestadora de serviço neste ano.

A rotina do dia 21/09/2017 a contação de história foi sobre a história da “*Bela adormecida*”, na linguagem escrita foi realizado o estudo sobre a palavra árvore, em matemática a professora trabalhou igual e diferente, no eixo natureza e sociedade foi trabalhado com as crianças a data comemorativa o “dia da árvore”. No dia 22/09/2017 a professora trabalhou o eixo linguagem oral com, a leitura de rótulos (açúcar, biscoito,

¹³ Rotina do Pré I: 1- Música do Bom Dia; 2- Chamadinha; 3- Quantos Somos; 4- Linguagem Oral; 5- Linguagem Escrita.

macarrão, café) no eixo matemática a professora trabalhou número e quantidades das vogais na palavra estudada.

No dia 25/09/2017 a contação de história foi a história do “*Mágico de Oz*”, a professora trabalhou com o eixo temático linguagem escrita: o estudo das vogais e letra inicial da palavra biscoito, matemática com número e quantidade, em natureza e sociedade com alimentos. No dia 26/09/2017 a professora trabalhou com a contação de história “*O gato de botas*” e o eixo temático linguagem oral e escrita coordenação fina.



Foto 8 – Início da aula



Foto 9 – Atividade sobre os rótulos dos produtos

Fonte: Arquivo pessoal

4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A observação das práticas pedagógicas foi realizada junto as duas professoras da Educação Infantil da turma da Pré – Escola, contando também com a fala da gestão escolar o diretor e a coordenadora pedagógica da escola que nos favoreceu na coleta das informações. O quadro 1 que apresenta o perfil das professoras e a gestão escolar que colaboraram com esta pesquisa, isso viabilizou para que encontrássemos semelhanças e diferenças no que se refere a formação e atuação das mesmas.

Quadro 1: Perfil dos Sujeitos				
SUJEITOS	IDADE	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	PARTICIPA DE CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO OU FORMAÇÃO

Professora1	51 anos	Pedagoga com Pós-graduação especialização em Educação Infantil	5 anos	Sim. Encontro de professores
Professora 2	39 anos	Pedagoga com pós-graduação especialização em coordenação pedagógica	18 anos	Não. Só de planejamento semanal
Diretor Escolar	-	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta
Coordenador a Pedagógica	-	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta

Fonte: Questionário individual com as professoras participantes da pesquisa, 2017.

4.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos as análises dos dados, enfatizando primeiramente as questões teóricas que sustentam a análise de conteúdo, técnica escolhida para o delineamento deste estudo. Inicialmente buscamos os fundamentos teóricos que sustentam a técnica de análise de conteúdo, contextualizando-a no nosso campo investigativo, em seguida apresentamos os dados, coletados em três instrumentos utilizados: questionário, entrevista e observação.

4.5 APORTES TEÓRICOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Pautamos as análises dos dados obtidos nesse processo investigativo na técnica de Análise de conteúdo baseado nos pressupostos teóricos de Bardin (1977). Segundo Mynayo (2007), a análise do discurso situa-se ao mesmo tempo em uma apropriação da linguística tradicional e da análise de conteúdo, bem como na crítica dessas abordagens, evidenciando que elas são práticas- teóricas historicamente definidas. O objetivo da nossa pesquisa foi investigar quais políticas públicas de Educação Infantil estão sendo desenvolvidas na escola do campo. Na instituição Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marino Eleotério do Nascimento- Prof. Mário. Tendo como ponto de partida conhecer a realidade através dos dados construídos nos questionários aplicados, assimilando a função educativa que o professor atuante na Educação Infantil precisa desenvolver, investigando a

prática pedagógica dos professores. Portanto, as análises foram feitas para responder os questionamentos que orientam os objetivos de nossa pesquisa, vamos apresentar a análise das respostas dos sujeitos desta pesquisa. Aqui são apresentados os dados evidenciados pelos questionários e as suas análises. O questionário foi dividido em duas partes: a primeira parte corresponde ao perfil docente do entrevistado, a fim de montar o perfil do professor da Educação Infantil, enquanto a segunda parte contemplou uma investigação acerca da prática pedagógica das professoras, em relação ao planejamento, documentos oficiais e recursos materiais e a rotina. Os dados coletados foram analisados por categorias, segundo Bardin (1977, p. 119) a categorização tem como primeiro objetivo, fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos, para tanto, classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um tem em comum aos outros. O que vai permitir o seu agrupamento é parte comum existente entre eles. De acordo com a autora supracitada seguimos alguns princípios para o processo de classificação e construção de categorias:

Categoria 1	Desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no cotidiano com as crianças. Essa categoria contou com a união de informações sobre o conceito de práticas pedagógicas.
Categoria 2	Os documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) nas atividades do cotidiano. Essa categoria analisa a união de informações sobre o currículo e a realidade da Educação Infantil do Campo.
Categoria 3	Planejamento das ações pedagógicas. Essa categoria analisa a união de informações sobre o planejamento das ações pedagógicas.
Categoria 4	Escolha dos recursos materiais para o trabalho pedagógico. Essa categoria analisa a união de informações sobre a escolha dos recursos e materiais para o trabalho pedagógico.
Categoria 5	Conceitos sobre a Educação do Campo. Essa categoria analisa a união de informações sobre a concepção de Educação do Campo.

Fonte: Dados da pesquisa.

O principal foco dos nossos estudos foi investigar quais práticas pedagógicas da Educação Infantil estão sendo desenvolvidas na escola do campo, no município de Conde/PB, estão pautadas na observação dos espaços, da rotina, as atividades realizadas pela criança, a organização pedagógica da Pré-escola, e o papel do professor da Educação Infantil, partindo do pressuposto de que o conhecimento da realidade observada à luz dos dados coletados nos questionários, somadas à compreensão do papel educativo que a escola do campo precisa desempenhar, rompendo com o modelo de um atendimento assistencialista direcionado para a

criança pequena. Desta forma nossas análises foram realizadas de maneira a responder as questões que nortearam nossos objetivos de pesquisa, a partir de um diálogo estabelecido com nossa fundamentação teórica. Desta forma, enquanto estratégia de aprofundamento e discussão dos resultados encontrados, iremos apresentar a análise das falas dos sujeitos desta pesquisa. As professoras foram classificadas como Professora “A”, Professora “B”, Gestor Escolar “C”, Coordenadora Pedagógica “D”, em virtude de manter em sigilo a identificação dos sujeitos desta pesquisa.

4.5.1 Categoria 1: Desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras no cotidiano

Compreendemos que as práticas pedagógicas representam a dimensão por meio da qual se efetiva o trabalho no interior das escolas. Essa dimensão contempla um conjunto de fatores de ordem administrativa e pedagógica com relações intrínsecas entre si. Nesse sentido, essa categoria direcionada no cotidiano escolar com as crianças nos permite compreender de que forma se dá a ação pedagógica das professoras. A seguir apresentaremos as respostas das professoras nos questionários e sua consequente análise. O primeiro questionamento foi o seguinte: como são desenvolvidas suas práticas pedagógicas no cotidiano com as crianças durante as aulas? A seguir apresentamos as respostas das professoras:

P “A”: Músicas, roda de conversas, contação de história e atividades lúdicas.
P “B”: Rodas de conversas, brincadeiras de roda, atividades xerocadas, oração, atividades orais e escritas, dinâmicas, manuseio de massa modelar, história, etc.



Foto 10 – Momento da roda de brincadeiras



Foto 11 – Momento das brincadeiras de interação

Fonte: Arquivo pessoal



Foto 12 – Momento da leitura

Fonte: Arquivo pessoal

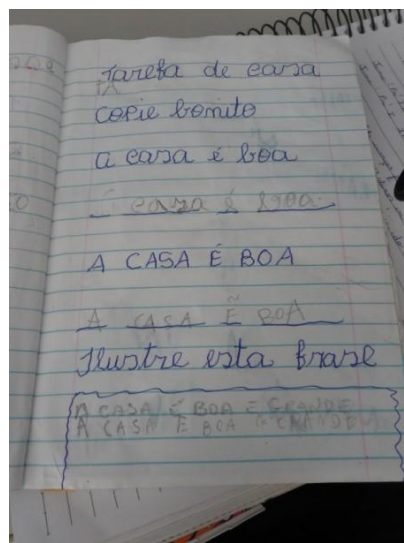


Foto 13 – Atividade das crianças

Como pudemos destacar das falas das professoras elas demonstraram desenvolver atividades diversificadas como músicas, roda de conversa, contação de histórias, atividades fotocopiadas, manuseio de massa de modelar e até oração. Não está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, algumas atividades que as professoras realizam são atividades sugeridas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI volume três).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs, 2009) definem que as práticas pedagógicas presentes na proposta curricular devem ter a brincadeira e as interações como eixos norteadores. Vygotsky (1990) afirma que quanto mais ver, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e se apropriar, quanto mais elementos reais dispuserem em sua experiência, tão mais considerável e produtiva será, na igualdade das demais circunstâncias, sua atividade imaginativa. O artigo 1º da Política de Educação do Campo aborda o seguinte sobre as práticas pedagógicas.

Art. 1º 4º- A Educação do Campo concretizar-se-à mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de, materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Durante a realização da pesquisa observamos que as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil Pré I e Pré II, são diferenciadas. A professora “A” nas suas aulas realiza atividades fora do ambiente da sala de aula. Ela leva as crianças ao pátio externo

da escola, onde realiza os momentos de brincadeiras antigas como brincadeira de roda, e o momento da interação, mais algumas atividades têm como proposta a antecipação do processo de alfabetização. Na sala da professora “B” durante as observações da sua rotina, procura trabalhar a sua prática pedagógica com atividades construtivistas onde as crianças realizam atividades de colagem, pintura, e musicalidade. Na Educação Infantil do Campo, as práticas pedagógicas estão articuladas com as práticas de cuidado com a vida. As práticas de cuidado com as crianças, articuladas organicamente aos cuidados com os recursos naturais, com as plantas e animais, tão próximos das crianças do campo. Durante a observação as professoras procuram conversar com as crianças sobre o seu dia-a-dia em casa com a família. Na Educação Infantil do Campo são importantes que os professores valorizem as falas, a curiosidade, os cheiros, os sons, as cores, o ritmo da vida do campo com o natural e simbólico. As danças, as cantigas, as brincadeiras tradicionais, os contos, os meios de produção, os meios de transporte, as histórias locais, as variações climáticas, os personagens locais entre outros.



Foto 14 – Alunos realizando a construção das atividades

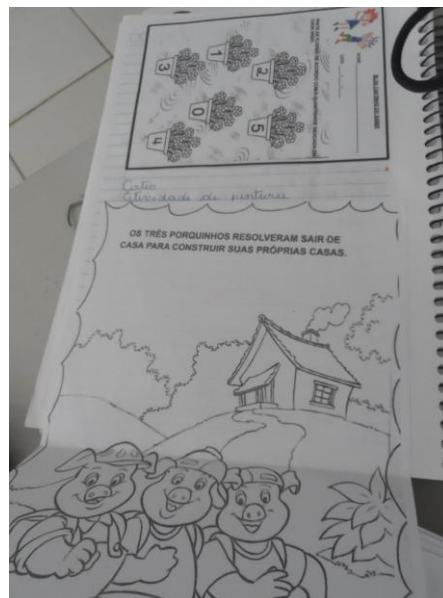


Foto 15 – Atividades realizadas pelas crianças da turma do Pré - I

Fonte: Arquivo pessoal



Foto 16 – Mural de atividades das crianças da turma do Pré - I
Fonte: Arquivo pessoal

Durante a observação da rotina das duas turmas da Educação Infantil percebemos que algumas práticas pedagógicas estão voltadas ao processo de atencipação da alfabetização, que é necessário um conhecimento específico do que deve ser trabalhado com as crianças que residem na área do campo, e o que é específico para Educação Infantil. Como também a escola está com uma falta de recursos didáticos e pedagógicos para a Educação Infantil.

4.5.2 Categoria 2: Os documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) nas atividades do cotidiano

Nesta categoria o objetivo foi firmado na intenção de discutimos o currículo para a Educação Infantil com a relação dos documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

P “A”: Vejo como um suporte indispensável para o nosso conhecimento.
P “B”: Vejo pela internet porque eu não os tenho fisicamente.

O currículo da Educação Infantil concebe um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças. Um currículo para a Educação Infantil do Campo precisa enfatizar algumas características do pensamento infantil e afirmá-los em sua potência constitutiva, valorizando as crianças e suas sensibilidades, instigando a convivência das crianças entre si e com os adultos que fazem parte de sua vida na instituição educacional e familiar. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento aberto, com flexibilidade e sem obrigação de implantação. A sua intenção é atender aos sistemas educacionais e auxilia-los na elaboração de currículos de acordo com suas realidades. De acordo com o descrito no RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil 1998):

As particularidades de cada proposta curricular devem estar vinculadas principalmente às características socioculturais da comunidade na qual a instituição de Educação Infantil está inserida e as necessidades e expectativas da população permite compreender suas reais condições de vida, possibilitando eleger os temas mais relevantes para o processo educativo de modo a atender a diversidade existente em cada grupo social (BRASIL, RCNEI, 1998. V1. p.65).

Durante a realização da pesquisa observei a necessidade que as professoras precisam conhecer mais os documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). De acordo com a observação da rotina das crianças, e a rotina estabelecida pelas professoras das duas turmas, foi observado que existe uma diferença entre as DCNEIs e o RCNEI, as professoras procuram seguir os eixos norteadores como Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e escrita, Natureza e Sociedade, Matemática e não as DCNEIs, mas não são colocados os eixos norteadores do RCNEI de acordo com a realidade dos alunos.

4.5.3 Categoria 3: Planejamento das ações pedagógicas

Nesta categoria o objetivo foi firmado na intenção de conhecermos se ocorre o planejamento das ações pedagógicas. Participa de planejamento das atividades da escola com que frequência.

P “A”: Sim

P “B”: Semanalmente

Coordenadora Pedagógica “D”: Sim, acompanho o planejamento.

Os adultos que trabalham e brincam com crianças têm, portanto, um papel importante na tomada de decisões sobre a didática apropriada e os ambientes para brincar. Eles precisam levar em conta as disposições e a autoestima das crianças. Observar, registrar e refletir são três ações que devem ser incorporadas à prática pedagógica, elas subsidiaram a manutenção e criação de propostas curriculares de qualidade:

A implementação e/ ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos de qualidade junto aos familiares e às crianças (BRASIL, 1998a, p. 41).

Segundo Barbosa e Horn (2001):

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer (p. 67).

As professoras da escola relatam que a coordenadora pedagógica só comparece na escola uma vez no mês, onde nesse encontro é realizado o planejamento do mês inteiro. As professoras me relataram que é insuficiente esse planejamento então cada uma faz o seu individual. As professoras apresentaram o seu caderno de planejamento. O Planejamento escolar é fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas dos professores, desde o Projeto Político Pedagógico da escola voltado a Educação do Campo, como os planos de Aula das professoras da Educação Infantil, é importante destacar também o Plano Municipal de Educação do Município de Conde que foi aprovado em 2015 que traz na meta 1 a ampliação da Educação Infantil.

4.5.4 Categoria 4: Escolha dos recursos materiais para o trabalho Pedagógico.

Nesta categoria o objetivo foi firmado na intenção de discutirmos os recursos materiais para o trabalho pedagógico.

P “A”: Confecciono com material de reciclagem e de sucata.

P “B”: Alguns têm na escola oriunda de Programas Federais, outros compram e trago.



Foto 17 – Jogos pedagógicos disponíveis



Foto 18 – Momento de exibição de desenho animado

Fonte: Arquivo pessoal

Para ampliar a qualidade das práticas pedagógicas e o brincar, é essencial pensar nos recursos materiais que compõem a diversidade dos temas das brincadeiras, organizar o cenário, distribuir, no tempo e no espaço, as áreas de experiências lúdicas, isso por que:

Toda instituição infantil precisa de brinquedos e materiais para educar as crianças. Cabe aos gestores cumprir essa função sociopolítica e pedagógica, que é a de buscar recursos para que as crianças possam ter seus direitos de cidadania, de ser humano, de poder brincar com objetos de qualidade e, ao mesmo tempo, de oferecer às professoras as condições para um trabalho de qualidade envolvendo a família e a comunidade. Nas brincadeiras, muitas vezes ocorrem conflitos, na disputa de brinquedos. Aprender a lidar com frustrações, esperar sua vez, guardar ou compartilhar o uso do brinquedo são experiências de convivência que se aprende no brincar (KISHIMOTO, 2013, p.13).

Os postulados de Froebel (1837) e Montessori (1907) já legitimavam um espaço organizado para crianças pequenas, o qual procura integrar princípios de liberdade e harmonia com a natureza. O artigo 6º da Política de Educação do Campo orienta sobre os recursos:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

A criança pequena brinca com várias atividades: pintando, desenhando, construindo, dando formas, é importante brincar na areia e na água no espaço externo, para as crianças maiores é importante o desenvolvimento de projetos, para que possam ter acesso ao conhecimento do mundo físico, social e matemático. A análise realizada nesta categoria indica à necessidade de mais recursos materiais. As professoras relataram a insuficiência dos recursos disponíveis na escola atualmente, a ampliação dos espaços das salas de aulas, o mobiliário adequado ao tamanho das crianças e os recursos materiais e pedagógicos para uma melhor prática pedagógica das professoras.

4.5.5 Categoria 5: Conceitos sobre Educação do Campo

Nesta categoria o objetivo firmado na intenção de discutirmos qual concepção as professoras têm de Educação do Campo.

P “A”: Não respondeu.

P “B”: Educação cuja temática se volta para as vivências do Campo.

A Educação do Campo surge na contraposição as propostas adotadas sob o nome de “Educação rural”.

A Educação do Campo, entendida como direito nos marcos da equidade, o que inclui a justiça social e o reconhecimento das especificidades, rejeita a imposição de um modelo educacional e pedagógico que nega as culturas, os saberes e os modos de produção da vida das populações do campo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 59).

A Educação do Campo é construção coletiva como prática de diálogo libertador, em cujo processo educandos e professores constroem-se e são construídos pelo movimento como sujeitos históricos autônomos e capazes de ler o mundo, interpretando a realidade a partir de contradições das relações do homem, na produção das condições materiais e simbólicas de existência de todas as pessoas, na busca incansável de um mundo mais digno e humanizado.

A Educação do Campo constitui-se num paradigma de educação que comporta uma teoria e uma pedagogia embasada em princípios filosóficos, sociológicos, políticos e pedagógicos que se ancoram, na educação popular inspirada em Paulo Freire, nos pensadores da educação socialista e na chamada pedagogia do movimento (BATISTA, 2016, p.1 apud CALDART, 2004).

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. A Educação do Campo é aquela que está alicerçada nos valores e atitudes dos camponeses, que protagonizam essa proposta educativa. Diante da análise realizada percebemos alguns aspectos vivenciados pela Educação Infantil do Campo no Município de Conde/ PB, que indica que a Educação Infantil precisa de mudanças em suas conjunturas, com a ampliação dos espaços das escolas localizadas na área da zona rural, se faz necessário o direcionamento de políticas públicas, profissionais com formação específica para um melhor atendimento à demanda das crianças; capacitados, instalações adequadas, planejamento da proposta pedagógica, implicando na realização do atendimento com objetivos educacionais, no exercício dos direitos da criança e das famílias, voltadas a prática de cuidado e educação que superem as características históricas assistenciais.

4.6 PRIMEIRA OFICINA PEDAGÓGICA COM O TEMA “EDUCAÇÃO DO CAMPO, O LÚDICO, E OS JOGOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

A oficina pedagógica abordou a Educação do campo o conceito e os princípios da educação do campo, para as professoras da Educação Infantil da turma da Pré-escola do Pré I e Pré II depois disso conversamos com as professoras como poderiam abordar a temática nas

aulas, as crianças que são filhos de agricultores familiares, indígenas, e filhos de pescadores de uma comunidade ribeirinha. No outro momento abordamos a proposta do lúdico na sala de aula como fazer com que a sala de aula pudesse se tornar um ambiente lúdico para que as crianças pudessem desenvolver sua imaginação, criatividade, foram propostas para que as professoras pudessem modificassem a decoração da sala de aula com a temática abordada de acordo com o tema da aula. No último momento abordamos a proposta dos jogos pedagógicos com as professoras para que através de sugestões de atividades, elas utilizassem os jogos pedagógicos de acordo com a faixa etária das crianças e também a diversidade de jogos para o acesso das crianças.



Foto 19 – Diálogo em relação à Educação do Campo



Foto 20 – Construção de sugestões de atividades lúdicas

Fonte: Arquivo pessoal



Foto 21 – Confeção de jogos pedagógicos com as professoras da Educação Infantil



Foto 22 – Seleção de jogos pedagógicos para futuras atividades das professoras

Fonte: Arquivo pessoal

4.7 SEGUNDA OFICINA PEDAGÓGICA COM O TEMA “EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE ATRAVÉS DA LEGISLAÇÃO COMO BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”

A oficina pedagógica aplicada abordou uma temática atual através da legislação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que será implantada no ano de 2018. Eu procurei apresentar às professoras a mudança que ocorrerá na Educação Infantil. Com a proposta da didática do campo de experiência. Foi entregue uma cópia do documento da 2ª versão, onde procuramos conversar sobre mudanças na prática pedagógica das professoras.



Foto 23 – Diálogo em relação à Educação Infantil



Foto 24 – Entrega e discussão sobre a Educação Infantil

Fonte: Arquivo pessoal

A partir da realização desta pesquisa e da vivência da observação de uma Escola do Campo, e da Etapa de Ensino Educação Infantil sendo considerada pela legislação como primeira etapa da Educação Básica. Que a Educação Infantil do Campo passa por muitos desafios o primeiro é o acesso dessa Etapa nas escolas do campo, depois da oferta da Educação Infantil, a permanência das crianças nas escolas do campo através de um atendimento de qualidade, que resulte no transporte escolar e da alimentação das crianças através de uma merenda de boa qualidade. A infraestrutura das escolas também resulta de um investimento das políticas públicas voltadas a Educação do Campo, assim como na Educação Infantil é necessário que possa ter um material adequado às crianças de acordo com o seu tamanho através de mesas, cadeiras, e recursos didáticos e pedagógicos. Que as redes municipais possam investir em formação dos professores como um direito efetivo. Que as escolas do campo possam construir sua identidade através do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos investigar Quais práticas pedagógicas de Educação Infantil estão sendo desenvolvidas na escola do campo. Diante disto na medida em que conseguimos realizar um levantamento teórico sobre a Educação Infantil e as práticas pedagógicas das professoras, conseguimos alcançar nosso objetivo principal, concebendo a importância por meio de uma pesquisa ação, investigando a prática pedagógica das professoras da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marino Eleotério do Nascimento- Prof. Mário.

Com este trabalho tínhamos o objetivo de realizar um estudo histórico do atendimento às crianças pequenas no Brasil, com um levantamento bibliográfico foi possível entender um pouco sobre o serviço ofertado inicialmente em nosso país. Posteriormente compreendemos as implicações e especificidades que estão atreladas as práticas pedagógicas das etapas da Educação Infantil. Os documentos oficiais colaboraram para conseguimos atingir este objetivo; compreendendo as atuais políticas públicas, especialmente as que tratam do contexto curricular pedagógico.

Objetivamos investigar de que forma estão sendo vivenciadas e desenvolvidas as práticas pedagógicas na aprendizagem da criança na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Marino Eleotério do Nascimento- Prof. Mario, no Município de Conde, através do questionário foi possível conhecer um pouco sobre as práticas dos profissionais que lhe atuam e compreendam mais sobre as especificidades que estão presentes na Educação Infantil.

Todavia durante o processo de construção deste trabalho podemos observar a junção das teorias e práticas, as dificuldades existentes na Educação Infantil, nos remetendo sempre a refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores na Educação Infantil.

Realizar esta pesquisa foi um desafio, pois a função do pesquisador é ouvir, observar, fazer apontamentos, perguntar, analisar e sempre refletir sobre o tema da pesquisa e os sujeitos da mesma. Desta forma foi elaborado este trabalho, resultado de uma busca de pesquisas e algumas desventuras.

Uma pesquisa para ser considerada relevante, deve ser composta de alguns elementos dentre os quais, a importância do tema pesquisado, que precisa contribuir para o meio acadêmico e pessoal. A importância deste tema pode ser analisada por meio desta pesquisa, que buscou conhecer melhor e refletir sobre as questões que circundam a Educação Infantil mais especificamente, a relação das práticas pedagógicas.

Acerca desta pesquisa pudemos compreender por meio das professoras, e por meio das leituras realizadas a necessidade de refletir mais sobre as questões que circundam a respeito da Educação Infantil, mais especificamente, a relação das práticas pedagógicas.

O currículo da Educação Infantil concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças.

O planejamento como ferramenta de construção de uma proposta pedagógica, desde a construção, atualização e reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) como as atividades de rotina. A partir do planejamento, escolher os recursos materiais seja jogos, brinquedos, os espaços para o processo de interação e integração. Neste sentido constatamos a necessidade de realização de pesquisas que vislumbrem conhecer os profissionais atuantes da Educação Infantil e sua formação, o espaço físico, as ações metodológicas e outros temas que envolvem esta etapa educacional, que precisa ser discutidos e entendidos em prol da promoção de uma prática educativa adequada para as crianças de 0 a 5 anos. A função do professor atuante na Educação Infantil é encontrar meios que estimulem as crianças, ações que desenvolvam os aspectos cognitivos, motor, sensorial, biológico, afetivo e social, promovendo situações de ludicidade, brincadeiras, socialização e outros elementos que devem ser desenvolvidos na Educação Infantil como é especificado no RCNEI e nas DCNEI's.

A Educação Infantil do Campo para um melhor atendimento é necessário um acompanhamento pedagógico sistemático que deverá ser realizados, como: momentos de encontro entre professores do campo e da cidade, momentos de reflexões para atuação com bebês especificamente, também com professores da pré-escola; mobilizar a prática de registros e documentações das produções realizadas com as crianças, as observações de suas brincadeiras, organização de rodas de conversas com as comunidades de pertencimento da instituição educacional; visitas às comunidades e famílias, promover estudos acerca de conhecimento sobre o campo brasileiro, as atividades econômicas e a produção das populações do campo, as lutas pela terra, práticas ambientalmente sustentáveis.

O investimento na infraestrutura das escolas, os recursos materiais e didáticos, formação aos professores, merenda e transporte de qualidade, proposta pedagógica que atenda as especificidades das populações do campo.

Diante disso ressaltamos a importância da formação do professor para trazer a Educação Infantil à qualidade que lhe é necessária para que este profissional desenvolva a consciência do seu papel enquanto adulto-educador. Consideramos que esta pesquisa foi de suma relevância para a nossa formação acadêmica, profissional e pessoal, de modo que permitiu conhecer o cotidiano de uma escola localizada na zona rural e entender mais sobre

estes profissionais que estão atuando dentro das instituições, ajudando na constituição de nosso olhar sobre o ser educador infantil, a partir da reflexão pautada na teoria e prática.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, L. C. Concepções de infância: um breve histórico da educação infantil geral e brasileira. In: BARBOSA, R. C.; AFONSO, M. A. V. (Org.). **Educação Infantil**: das práticas pedagógicas às políticas públicas. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, v. 1, 2011. p. 69-91.
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ATHAYDE, S. C. R. A infância e suas concepções na sociedade e na Educação Infantil. In: FARIA, E. M. B. (Org.). **A criança e as múltiplas linguagens na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009. p. 19-33.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. As crianças, o brincar e o currículo na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, ano 9, n. 27, p. 36-38, abril/jun. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1977.
- BATISTA, M. S. X. (Org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.
- BESERRA, A. C. Formação humanizadora na educação infantil e a promoção de outro mundo possível. In: MAKNAMARA, M. (Org.). **Encontros em educação**: infância, história, política, cultura, meio ambiente. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2011. p. 47-62.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 97/2017 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- _____. **Decreto Nº 7. 352**, de 4 de Novembro de 2010. Brasília. 2010.
- _____. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB, n. 2. Brasília- DF, de 28 de abril de 2008.
- _____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Resolução CNE/ CEB, n. 1/2002. Brasília: SECAD, 2002.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. I, II, III).
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MECE/SEB, 2012.

CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo:** contribuições para a construção de um Projeto de Educação do campo. v. 5, n. 5. Brasília, DF: 2004 (coleção Por uma Educação do campo)

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. S. **Metodologia Científica.** 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T (Org.). **Métodos de pesquisa.** 1. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. e. São Paulo: Atlas, 2006.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. adm. empres.**, São Paulo , v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 11 jan. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola. **Salto para o Futuro**, v. 23, 2013, p. 9-26.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, V. B.; BORJA, S. M.; FORTUNA, T. R. **Brincar com o outro caminho de saúde e bem-estar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do Século XVI. In: DEL PRIORI, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: contexto, 1999.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. 1. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SCHULTZ, E. S.; BARROS, S. M. A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo. **Lumiar**, v. 3, n. 2, p. 137-147, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar/article/view/2486>>.

SMITH, P. K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, J. et al. (Org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WAJSKOP, G. **O brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época. Volume 34)

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas, Papirus, 1992.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia**, v. 7, p. 79-88, 2002.

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre Educação Infantil do Campo e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Diângela Cardoso Maciel, aluno do Curso de Pós- Graduação em Especialização em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Professora Dra. Maria do Socorro Xavier Batista.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas públicas de Educação Infantil do Campo. Pretendemos através desta pesquisa responder a tais questões propostas e assim compreender o que os docentes estão fazendo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não será obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá nenhum problema.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: (83) 98705-3648

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pesquisador: Diângela Cardoso Maciel

Prezado (a) Professor (a),

Estamos realizando uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso sobre Educação Infantil do Campo: Estudo sobre as práticas pedagógicas para a infância. Deste modo, solicitamos a sua cooperação fornecendo as informações necessárias neste questionário. Temos como propósito analisar as políticas públicas de Educação Infantil do Campo, tenha a certeza que será mantido o sigilo das informações prestadas neste questionário. Agradecemos antecipadamente sua colaboração.

Questionário:

- 1- Nome: _____
- 2- Idade: _____
- 3- Qual a sua formação acadêmica?
() Magistério
() Curso Superior de _____
() Pós-Graduação em _____
- 4- Quanto tempo atua na Educação Infantil: _____
- 5- Qual faixa etária tem seus alunos?
() 0-2 anos
() 2-3 anos
() 3-4 anos
() 4- 5anos

Contextualizando

- 6- Participa de cursos de aperfeiçoamento, formação continuada durante o ano?
- 7- Participa de planejamento das atividades da escola com que frequência?

- 8- Como escolhem os recursos e materiais pedagógicos para as crianças como brinquedos, jogos, materiais lúdicos etc?
- 9- Como são desenvolvidas suas práticas pedagógicas no cotidiano com as crianças durante as aulas?
- 10- Como ver os documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) nas atividades realizadas?

Roteiro para observação na Escola:**1º e 2ª parte**

- I- Identificação da escola (Instituição)
 - Localização (Endereço)
 - Rede de ensino (Mantenedora)
 - História
- II- Instalações da escola
 - Estrutura física, distribuição dos espaços existentes.
 - Análise das condições: higiene e conservação, iluminação/ventilação.
 - Merenda, recursos didáticos disponíveis etc.
- III- Perfil dos professores
 - Equipe gestora, equipe técnico-administrativa, professores, equipe de apoio (número de profissionais, carga horária, tempo de serviço na educação e tempo de serviço na escola).
- IV- Perfil dos alunos
 - Origem, situação socioeconômica, universo cultural.
- V- Gestão Escolar
 - Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP).
 - Recursos Financeiros
 - Envolvimento e participação da comunidade escolar (articulação escola, família e comunidade).

3ª Parte Entrevista com o diretor (Perfil e formação)

- 1- Acompanho dados de frequência, evasão, retenção e distorção idade-série, usando-os para definir ou repensar metas e estratégias?
 - () sim
 - () não
- 2- Fico atento à quantidade de alunos enviados por professores à diretoria?
 - () sim
 - () não
- 3- Observo o movimento na escola e se há alunos fora das classes nos horários de aulas?
 - () sim
 - () não

- 4- Uso os dados das avaliações internas e externas para pensar a proposta pedagógica da escola e discuti-la com meus colegas?
- () sim
- () não
- 5- Apoio e ofereço condições para a realização das reuniões pedagógicas?
- () sim
- () não
- 6- Apoio à realização de reuniões do conselho escolar, do conselho de classe e da Associação de Pais e Mestres e ofereço condições para que elas aconteçam?
- () sim
- () não
- 7- Volto minha atenção à aprendizagem, impedindo que os processos administrativos se sobreponham a ela?
- () sim
- () não
- 8- Faço reuniões com toda a equipe e com cada segmento?
- () sim
- () não
- 9- Peço a opinião de alunos, pais, professores e funcionários antes de tomar decisões?
- () sim
- () não
- 10- Sei ouvir e levá-las em conta na mudança de minhas práticas e atitudes?
- () sim
- () não
- 11- Busco junto à secretaria de educação o apoio necessário para aprimorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem?
- () sim
- () não
- 12- Solicito a ajuda do conselho tutelar sempre que preciso?
- () sim
- () não
- 13- Participo da organização e abertura das reuniões de pais. Observando-as e analisando a frequência?
- () sim

- () não
- 14- Busco soluções sustentáveis e ecologicamente corretas?
- () sim
- () não
- 15- Zelo pela acessibilidade de todos os integrantes da comunidade interna e externa?
- () sim
- () não
- 16- Sou pró-ativo na busca de recursos e parcerias externas, sem ficar apenas na dependência dos repasses de verbas?
- () sim
- () não
- 17- Busco uma boa organização dos registros escolares, da documentação da escola e da vida funcional da equipe?
- () sim
- () não
- 18- Zelo pelo patrimônio escolar?
- () sim
- () não
- 19- Procuro garantir os materiais básicos a alunos e professores?
- () sim
- () não
- 20- Busco aprimorar minha formação, participando de cursos, seminários, palestras e atividades culturais?
- () sim
- () não

4ª Parte Entrevista com o coordenador pedagógico (Perfil e formação)

Condições ideais de trabalho

- 1- Gestão de materiais e suprimentos:
- O coordenador tem Computador?
- Com quantas pessoas ele compartilha?
- Acesso à internet?

Livros de formação e obras literárias à disposição?

Exemplares dos livros didáticos e paradidáticos adotados na escola?

Outros livros didáticos e paradidáticos?

Materiais de consumo (canetas e cartolinas, entre outros) e aparelhos audiovisuais (filmadora, DVD, e televisor)?

2- Gestão de espaço:

O coordenador tem sala própria?

Onde se localiza?

Como é mobiliada?

Onde guarda seu material?

O espaço é compartilhado com quantas pessoas?

Tem liberdade para interferir nos espaços comunicativos como murais, paredes, jornal interno e blog?

Pode sugerir alterações na configuração da sala de aula, em benefício da aprendizagem?

3- Gestão do tempo:

O coordenador tem horários reservados para:

A formação própria?

Participar de cursos externos de capacitação?

Circular pelos espaços da escola?

Visitar as classes e fazer observação da sala de aula?

Planejar ações institucionais?

Planejar reuniões pedagógicas?

Reunir-se coletiva e individualmente com os docentes?

Atender pais com dúvidas sobre a aprendizagem?

Reunir-se com o diretor com regularidade.

Esses horários são respeitados?

4- Gestão da aprendizagem.

O coordenador tem condições de acompanhar:

O planejamento dos professores?

O desenvolvimento de algumas atividades nas classes?

Os resultados de avaliações internas e externas?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e propostas curriculares locais?

Tem acesso: Ao projeto político pedagógico; Ao regimento interno; As fichas de matrícula?

Tem apoio do atendimento educacional especializado (AEE) para ajudar os professores na flexibilização das aulas?

5- Gestão de equipe:

O coordenador tem assegurado o horário para realizar as reuniões pedagógicas?

Está legitimado pela equipe como o parceiro mais experiente?

6- Gestão financeira e administrativa:

O coordenador pode opinar sobre a compra dos materiais pedagógicos?

Tem apoio para organizar e realizar eventos e passeios relacionados com o PPP?

7- Gestão da comunidade:

O coordenador participa das reuniões de pais, do planejamento à realização?

Pode sugerir e participar da organização de eventos que envolvam as famílias na vida escola?